

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

М.Л. Скуратовская, Е.А. Климкина

ОРГАНИЗАЦИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ

Учебное пособие

Ростов-на-Дону
ДГТУ
2021

УДК 376
С46

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *О.Д. Федотова*
(Донской государственный технический университет);
директор ГКОУ РО «Ростовская специальная
школа-интернат № 38» *О.Н. Безрякова*

Скуратовская, Марина Леонидовна.
С46 Организация психолого-педагогической помощи де-
тям раннего возраста с ограниченными возможностями
здоровья : учебное пособие / М.Л. Скуратовская,
Е.А. Климкина ; Донской государственный технический
университет. – Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2021. – 79 с.
ISBN 978-5-7890-1973-3

Представлены история, функции, принципы и организацион-
ные формы ранней помощи в России. Рассмотрены закономерности
овладения средствами общения в раннем возрасте и методика диагно-
стики уровня их развития, а также коррекционно-развивающие воз-
можности малых фольклорных форм. Описано содержание педагоги-
ческой работы по формированию вербальных и невербальных средств
общения с использованием народного фольклора.

Предназначено для обучающихся по направлениям подготовки
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.01 Педа-
гогическое образование.

УДК 376

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Донского государственного технического университета

© Скуратовская М.Л.,
Климкина Е.А., 2021

© Донской государственный
технический университет, 2021

ISBN 978-5-7890-1973-3

Предисловие

Учебное пособие раскрывает практические аспекты диагностики и коррекции речевого развития детей раннего возраста. Актуальность пособия обусловлена постоянным ростом числа детей, имеющих задержку речевого развития и нуждающихся в специальной коррекционно-развивающей помощи для ее преодоления и предупреждения в дальнейшем проблем в коммуникации с окружающими, в освоении образовательной программы. В этой связи способность оказать квалифицированную психолого-педагогическую помощь детям раннего возраста по преодолению задержки речевого развития и развитию невербальных и вербальных средств общения становится важной компетенцией любого педагога и дефектолога.

В пособии рассматривается теоретико-методологическая основа ранней помощи. Представлена нормативно-правовая база ранней помощи в России, а также закономерности овладения вербальными и невербальными средствами общения в раннем возрасте, критерии оценки и методика диагностики уровня их развития. Особое внимание уделено коррекционно-развивающим возможностям малых фольклорных форм как наиболее естественного и соответствующего особенностям психофизического развития детей раннего возраста средства речевого развития.

Работая с данным пособием, обучающиеся смогут подготовиться к практическим занятиям по дисциплине «Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста», а также сформировать компетенции, которые необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности. Пособие может быть полезно также для воспитателей детских садов, родителей детей раннего возраста, логопедов, дефектологов, психологов, работающих с детьми раннего возраста.

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ

1.1. Становление ранней помощи в России: исторический обзор

Ранний возраст является сензитивным для развития важнейших психических функций, включая речь. Это объясняется тем, что нервная система детей в этот период очень пластична, легко образуются связи между нейронами мозга, что составляет неврологическую основу развития ребенка.

Однако в последние годы наблюдается стойкая тенденция роста числа детей, у которых нормальный ход психофизического и речевого развития по разным причинам нарушается. Среди факторов, негативно влияющих на речевое развитие, следует назвать постоянный рост числа детей раннего возраста, у которых значительно снижены показатели здоровья, в том числе нервно-психического. По данным Института возрастной физиологии РАО, в России не более 10 % всех детей являются практически здоровыми, 74 % новорожденных являются физиологически незрелыми, около 86 % имеют неврологическую симптоматику. Такие дети нуждаются в специальной психолого-педагогической помощи, направленной на предупреждение или преодоление нарушений в развитии речи.

Начало становления ранней помощи в России тесно связано с именем профессора Н.М. Щелованова. В 1922 г. под руководством В.М. Бехтерева в Ленинграде в Институте мозга было организовано отделение, где профессор Н.М. Щелованов и его сотрудники Н.П. Касаткин, Н.Л. Денисова и Н.Л. Фигурин начали изучение онтогенеза высшей нервной деятельности ребенка первого года жизни.

В 1931 г. отдел под руководством Н.М. Щелованова, по решению Коллегии Наркомздрава, из Ленинграда был переведен в Москву в Институт охраны материнства и младенчества, где с этого времени продолжалось онтогенетическое изучение развития ребенка.

В Москве был организован отдел развития и воспитания детей в Государственном институте охраны материнства и младенчества им. В.П. Лебедевой, где профессор А.С. Дурново и его сотрудники Е.Г. Бибанова, А.Д. Митина, Н.М. Аксарина и др. начали изучать вопросы воспитания детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Результаты их работ были доложены на II и III всероссийских совещаниях дошкольных работников в 1923 и 1925 гг.

Проведенные научные исследования способствовали разработке специальных пособий для развития движений, создания оборудования для игр, мебели для детей раннего возраста в яслях.

В это же время под руководством В.П. Кащенко началась целенаправленная исследовательская и практическая работа по организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья («дефективных» в терминологии того времени), развитию дефектологической науки и образования, а также по борьбе с отклонениями в развитии («детской дефективностью»). По собственной инициативе он передал Наркомпросу организованную им школу-санаторий для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В 1918 г. на базе школы-санатория организуется Дом изучения ребенка, который в дальнейшем (1921 г.) был преобразован в Медико-педагогическую клинику, а с 1923–1924 гг. – в Медико-педагогическую опытную станцию под руководством В.П. Кащенко.

Первый Всероссийский съезд по борьбе с детской дефективностью и беспризорностью (1920 г.) определил принципы построения, воспитания и обучения детей с аномальным развитием. Рассматривались вопросы о необходимости обучения дошкольников с отклонениями в развитии и открытия для них специальных учреждений. Научная и организационная деятельность Л.С. Выготского во вторую половину 20-х гг. во многом способствовала определению структуры специальных учреждений, среди которых были выделены первые дошкольные учреждения – детские дома для дошкольного возраста.

Научные исследования по комплексному изучению детей с ОВЗ, разработке научных основ системы специального обучения проводились в созданном в 1927 г. научном центре по разработке

проблем дефектологии – Экспериментальном дефектологическом институте (ЭДИ), в настоящее время – Институт коррекционной педагогики РАО. В 1933 г. Л.С. Выготский совместно с директором ЭДИ И.И. Данюшевским организовали на базе Экспериментального дефектологического института Школу-клинику речи. Этот год считается годом рождения логопедии.

В 1928 г. профессор Ф.А. Рау поставил вопрос о необходимости организации дошкольной помощи детям с дефектами речи в целях исправления речевых нарушений к моменту поступления ребенка в школу. Ф.А. Рау выделил легкие формы речевых недостатков, которые могут быть устранены воспитателями детских садов, прошедшими логопедическую переподготовку, и тяжелые формы речевой недостаточности, которые могут корректироваться специалистами-логопедами в специальных группах.

В 1930 г. при нервно-психиатрической лечебнице им. Соловьева была открыта первая логопедическая группа для заикающихся детей дошкольного возраста.

Первыми специальными дошкольными учреждениями в нашей стране, по свидетельству Т.В. Пельмской и Н.Д. Шматко, стали ясли для неслышащих детей, открытые Е.Ф. Рау в 1930 г. Обучение в них начиналось с трехмесячного возраста. Была подготовлена методическая литература по воспитанию и обучению детей раннего возраста с нарушениями слуха.

В 1932 г. были открыты ясли для заикающихся детей, работа в которых проводилась тоже под методическим руководством Е.Ф. Рау, и логопедический полустационар для заикающихся дошкольников, организованный по инициативе известного психиатра и общественного деятеля В.А. Гиляровского (1930 г.). По утверждению Т.Б. Филичевой, в нем применялся разработанный профессором Н.А. Власовой комплексный метод преодоления заикания у детей.

Таким образом, в начале 30-х гг. XX в. было положено начало педагогической коррекции речевых нарушений у детей дошкольного и раннего возраста.

Во второй половине 30-х гг. XX в. во многих городах СССР проводились многочисленные исследования по организации воспитания детей раннего возраста: в Москве (в Институте охраны

материнства и младенчества – Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, С.М. Кривина и др.; в отделении для старших детей от 1 года до 3 лет и на базе яслей – Е.К. Каверина, Р.Я. Сандлер, Н.М. Аксарина, Р.Я. Фридман и др.), Ленинграде (В.А. Петрова, О.В. Бобылова), Свердловске (Н.М. Аксарина, Н.Ф. Ладыгина), Саратове (А.Д. Митина), Харькове (С.И. Лившина), Минске (Б.Я. Кастелянская). Однако, как отмечает Г.В. Пантюхина, в их работе отсутствовала согласованность.

11 октября 1937 г. был издан первый приказ Наркомздрава СССР, который оказал влияние на осуществление следующих организационных мероприятий, направленных на создание единой системы воспитания детей раннего возраста: 7 февраля 1938 г. специальная комиссия из опытных практических и научных работников под руководством Н.М. Щелованова и Н.М. Аксариной разработала Основные положения по воспитательной работе в яслях и домах младенца, которые явились первым организационным руководством, направленным на создание единой для всех детских учреждений раннего возраста системы воспитания; в 1939 г. был издан первый учебник «Воспитание детей раннего возраста в яслях» под редакцией Н.М. Щелованова и Н.М. Аксариной.

В последующие годы система общественного воспитания детей раннего возраста строилась на основе научных исследований Института педиатрии АМН СССР, периферийных медицинских институтов и Института охраны материнства и младенчества, а с 1950 г. и Центрального института усовершенствования врачей. Вначале эти работы проводились отделом развития и воспитания детей раннего возраста, а с 1967 г. – сотрудниками кафедры физиологии развития и воспитания детей, руководителем которой являлась Н.М. Аксарина.

Была разработана система контроля за нервно-психическим развитием ребенка, в основе которой лежал онтогенетический метод наблюдения за ребенком в динамике в условиях яслей. Исследования Н.М. Аксариной, К.Л. Печоры, Г.В. Пантюхиной, Э.Л. Фрухт, Г.Л. Ляминой и др., посвященные вопросу изучения динамики нервно-психического развития детей в условиях яслей, дали возможность количественно определить основные линии развития на протяжении трех лет жизни и уточнить периоды развития.

Единая Программа воспитания в детском саду была впервые опубликована в 1962 г. В 1969 г. она была утверждена Министерством просвещения РСФСР. В ней излагались задачи и содержание воспитательно-образовательной работы с детьми возрастных групп от 0 до 7 лет. Программа воспитания детей первых трех лет была составлена под руководством проф. Щелованова, а от 3 до 7 лет – А.П. Усановой и А.В. Запорожца.

Подход к проблеме изучения, обучения и воспитания детей с ОВЗ в России еще с 20-х гг. XX в. носит комплексный психолого-медико-педагогический характер. Корни такого подхода исходят из принципов и методов педологии – науки о комплексном изучении ребенка с медицинской, психологической и социальной позиций. Причем каждый период в развитии личности (детский, пубертатный и юношеский) рассматривается как особый период, наиболее сензитивный к развитию тех или иных высших психических функций.

В 70-е гг. XX в. началось интенсивное развитие специализированной сети дошкольных учреждений в системе Министерства просвещения СССР. В 1975 г. вышло постановление Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему улучшению обучения, трудового устройства и обслуживания лиц с дефектами умственного и физического развития», которое в законодательном порядке обеспечивало открытие как логопедических групп при детских садах общего типа, так и специализированных детских садов и яслей-садов.

Разработанные Н.М. Аксариной, К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной, Э.Л. Фрухт в 1970–1975 гг. процедура диагностики и тесты для проверки развития детей раннего возраста были рекомендованы к внедрению в детские поликлиники и дошкольные учреждения. Ими были уточнены возрастные сроки в формировании отдельных умений, определены последовательность и взаимосвязь в их развитии.

В 80-е гг. XX в. в педагогической науке утвердилось мнение о том, что наряду с медицинским направлением помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии необходимо развивать и психолого-педагогическое.

В 90-е гг. по заказу Министерства образования РФ Институтом коррекционной педагогики РАО разработана психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста, учитывающая возрастные и психологические новообразования, уровень развития ведущей деятельности и уровень развития типичных видов деятельности ребенка в каждом возрастном периоде. Такой подход позволяет не только выявить отклонения в развитии ребенка, но и определить пути коррекционной работы с ними. Разработанная диагностика была внедрена в деятельность ПМПК различных регионов страны.

В 90-е гг. отечественными учеными-дефектологами проведены крупные теоретические и экспериментальные исследования в области раннего детства. Отечественная научная школа дефектологии в 1992 г. выделила раннюю помощь как приоритетное направление научных разработок и развернула системные исследования в области ранней помощи детям с ОВЗ. Была разработана достаточная теоретическая база для проведения ранней коррекционно-развивающей работы с различными категориями детей с ОВЗ: для детей с нарушениями слуха (Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская, Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Т.В. Николаева и др.), с ранним детским аутизмом (Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, Т.И. Морозова и др.), с нарушениями зрения (Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская, Л.И. Плаксина, Л.И. Фильчикова), с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Е.Ф. Архипова, Л.А. Данилова, Е.М. Мастюкова и др.), с психофизическими нарушениями (Е.А. Стребелева, М.В. Браткова), с отставанием в развитии в условиях домов ребенка (Ю.А. Разенкова). Разработан и широко апробирован подход к выявлению и коррекции отклонений в умственном развитии детей раннего и дошкольного возраста (Е.А. Стребелева). Разработаны методики выявления, диагностики и коррекции отклонений в развитии речевой деятельности (Е.Н. Винарская, И.С. Кривояз, О.Г. Приходько, Г.В. Чиркина и др.). В ходе исследований было показано, что ранняя психолого-педагогическая помощь очень эффективна в работе с детьми с отклонениями

в развитии. Раньше детям с ОВЗ в возрасте от 0 до 3 лет, как правило, оказывалась помощь лишь в условиях медицинских учреждений (поликлиник, отделений детских больниц).

С 1994 г. в Институте коррекционной педагогики существует консультативно-диагностический центр (КДЦ), являющийся научно-практическим подразделением ИКП РАО (З.М. Дунаева, Л.И. Ростягайлова). Основной задачей Центра является оказание реабилитационной помощи детям с различными отклонениями в развитии начиная с младенческого возраста.

В 1999 г. в Москве приказом Минобразования РФ от 18.10.1999 № 575 создано государственное научное учреждение «Центр ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями в развитии» Министерства образования РФ. Цель данного учреждения – совершенствование научно-методической базы системы ранней диагностики и раннего сопровождения детей, имеющих отклонения в развитии, координация деятельности соответствующих региональных структур и во исполнение решения коллегии Минобразования России от 09.02.1999 № 3/1 «О психолого-педагогической и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе образования».

Специалисты Центра оказывают медико-психолого-педагогическую помощь детям младенческого и раннего возраста с проблемами в развитии; психологическую помощь семье, воспитывающей проблемного ребенка. Помимо непосредственной помощи детям раннего возраста, в задачи Центра входит координация и научное руководство региональными и территориальными службами ранней помощи.

В этот период появились вариативные модели ранней помощи. В Санкт-Петербурге была разработана междисциплинарная семейно-центрированная программа ранней помощи в дошкольном учреждении системы образования (Р.Ж. Мухамедрахимов). В это же время в Санкт-Петербурге программы ранней помощи реализовывались на базе негосударственного образовательного учреждения повышения квалификации – Санкт-Петербургского института раннего вмешательства (Е.В. Кожевникова). В рамках программ осуществлялись проекты в области консультирования

и сопровождения детей с врожденными дефектами развития и детей из групп риска, а также их семей. Диагностика детей раннего возраста проводилась специалистами Института раннего вмешательства с помощью адаптированных ими шкал: шкалы KID для детей в возрасте от 2 до 15 месяцев и шкалы CDI для детей в возрасте от 15 месяцев до 3,5 лет.

В конце 90-х гг. в стране появляются первые группы кратковременного пребывания для детей, посещающих обычные детские сады или воспитывающихся дома (письмо Минобразования РФ от 29.06.1999 № 129/23-16 «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии»). Основными задачами работы группы кратковременного пребывания для детей раннего возраста являются:

- оказание коррекционно-педагогической помощи детям и их родителям;
- предоставление ребенку возможности реализовать потребности на индивидуальных занятиях или занятиях в малой группе (по 2–3 ребенка), сформировать у него необходимые социальные навыки поведения;
- обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам его воспитания и обучения в условиях семьи и оказание им психотерапевтической помощи (Н.Д. Шматко).

Еще одной формой ранней помощи детям и их семьям явились консультативно-диагностические пункты, которые часто организовывались на базе детских садов. При посещении консультативно-диагностического пункта родители могли получать медицинскую и психолого-педагогическую помощь по диагностике и коррекции психофизического развития детей раннего и младенческого возраста, по содержанию и методам коррекционной работы с ребенком в семье, по вопросам воспитания и организации домашнего режима, по налаживанию взаимоотношений ребенка со взрослыми членами семьи, по установлению контакта с другими детьми.

1.2. Нормативно-правовые основы ранней помощи

Становление системы ранней помощи в XX в. происходило в значительной степени под влиянием следующих документов международного стандарта:

- Всеобщая декларация прав человека (1948 г.);
- Декларация о правах инвалидов (1975 г.);
- Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971 г.);
- Конвенция о правах ребенка (1989 г.);
- Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов.

Законодательная политика Российской Федерации 90-х гг. XX в. была направлена на то, чтобы постепенно привести существующие в стране законодательные акты в соответствие с международными, а также осуществить принятие ряда законов, регламентирующих права инвалидов в нашем государстве, и гарантирующих право лиц с отклонениями в развитии на получение образования. В настоящее время нормативно-правовую базу специального коррекционного образования Российской Федерации составляют следующие документы:

- Федеральный закон РФ «О социальной защите инвалидов в РФ» (1995 г.), Закон РФ «Об образовании» (1996 г.), Федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» (специальном образовании), принятый Государственной Думой 18.07.1996 в первом чтении; «Об основах охраны здоровья граждан»;

- Семейный кодекс Российской Федерации (1996 г.);
- указы Президента РФ «О мерах по формированию доступной для инвалидов сферы жизнедеятельности», «О гарантиях прав граждан на получение образования», «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения РФ», «О совершенствовании системы государственных пособий семьям, имеющим детей, и повышении их размеров», «О научном и информационном обеспечении проблем инвалидности и инвалидов»;

- Федеральная программа «Дети России», Основные направления государственной социальной политики по улучшению положения детей в РФ до 2000 года (Национальный план действий в интересах детей);

– Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии» (1997 г.), Типовое положение об образовательном учреждении санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении (1997 г.), Положение об образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста (1998 г.), Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (1998 г.), Положение о приемной семье;

– постановление Правительства РФ «Об утверждении Порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и в негосударственных образовательных учреждениях» (1996 г.).

В конце 90-х гг. в ИКП РАО разработана Концепция развития образования детей с ОВЗ, согласно которой ключевая точка роста всей образовательной системы – это создание ее нового фундамента – системы ранней (с первых месяцев жизни) помощи детям с ОВЗ и детям группы риска. Логично, что в это же время был разработан и затем утвержден проект Программы единой государственной системы раннего (с первых месяцев жизни) выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии (далее – Программа). Эта Программа была рассчитана на период 2000–2010 гг. и направлена на определение стратегии и тактики создания системы ранней помощи в образовании, ближайших и отдаленных задач, выделение основных этапов и их последовательности. Анализ результатов реализации Программы был положен в основу разработки Концепции развития ранней помощи в РФ на период до 2020 г., подготовленной учеными Института коррекционной педагогики РАО (распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г.»). В Концепции развитие ранней помощи определяется как стратегическое и ключевое направление развития образовательной системы в целом. Отмечалось, что ранняя помощь изменяет стартовые возможности детей с ОВЗ, позволяет увеличить число детей, способных полноценно осваивать образование в условиях инклюзии и сократить количество детей с ОВЗ, нуждающихся в специальной и максимально развернутой коррекционной помощи.

Реализация Концепции проходила в три этапа.

На первом этапе (2016 и 2017 гг.) стояла задача разработать (актуализировать) стандарты оказания услуг в сфере ранней помощи детям целевой группы и их семьям; разработать необходимые образовательные стандарты для обеспечения подготовки специалистов в сфере ранней помощи.

На втором этапе (2018 г.) предполагалось провести апробацию стандартов оказания услуг в сфере ранней помощи детям целевой группы и их семьям. Задача этапа состояла также в методической и информационной поддержке регионам, которые реализуют программы ранней помощи.

На третьем этапе (2019 и 2020 гг.) была поставлена задача – оказание поддержки субъектам РФ в формировании программ ранней помощи при создании системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов в рамках реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 гг.

На основе Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г. в регионах были приняты нормативные акты, регулирующие процесс развития организационных форм ранней помощи.

1.3. Организация и содержание ранней помощи

Ранняя психолого-педагогическая помощь представляет собой комплекс диагностических, коррекционно-развивающих и организационно-методических мероприятий, направленных на создание оптимальных условий психического и социального развития ребенка раннего возраста с ОВЗ, стимуляцию его потенциальных возможностей в процессе специально организованного взаимодействия ребенка с родителями и окружающим миром (М.Л. Скуратовская (Баранова), Н.В. Макарова, 2007 г.).

Одной из наиболее эффективных и распространенных форм организации ранней помощи детям от рождения до трех лет является служба ранней помощи дошкольной образовательной организации (Служба ДОО). Цель деятельности Службы ДОО – создать

оптимальные условия для психического и социального развития ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, стимуляции его потенциальных возможностей в процессе специально организованного взаимодействия ребенка с родителями и окружающим миром.

Целевая установка деятельности службы реализуется через следующие основные функции:

Диагностическая функция службы обеспечивает, прежде всего, определение уровня развития ребенка, его соответствие нормативным показателям ведущих для данного возраста линий развития. В зависимости от полученных результатов определяется характер психофизического развития – его нормативность, наличие опережения либо задержки как в целом, так и по отдельным линиям нервно-психического развития. При этом учитывается степень имеющихся отличий, сочетание различных вариантов развития (норма, задержка, опережение) по отдельным линиям.

Анализ получаемых данных, а также результатов специальной психолого-педагогической диагностики позволяет выявить и осуществить психолого-педагогическую квалификацию ведущих, ядерных (Л.С. Выготский) нарушений развития ребенка, их соотношения с сопутствующими нарушениями. В процессе диагностики определяются социальные и биологические факторы, значимые для здоровья и развития ребенка.

Реализуется диагностическая функция в ходе индивидуального педагогического обследования уровня психофизического развития ребенка, углубленной психолого-педагогической диагностики отклонений в развитии, проводимой также в индивидуальной форме, в ходе педагогических наблюдений за ребенком в естественной и специально организованной деятельности, при проведении эпикризной (по завершении каждого эпикризного срока развития) и рубежной диагностики (по завершении очередного возрастного периода – младенческого, раннего возраста).

Субъектами диагностической деятельности являются специалисты (логопед, психолог, дефектолог), педагоги (воспитатели)

Службы и родители ребенка. Роль родителей особенно значима при проведении наблюдений за ребенком в разнообразных естественных ситуациях. При этом заранее должны быть определены как задачи наблюдения, так и его конкретный предмет (способы деятельности, формы и характер взаимодействия с окружающими, интересы и др.). Результаты таких наблюдений наиболее точно помогают определить динамику развития ребенка, а следовательно, эффективность ранней психолого-педагогической помощи, оказываемой ребенку. Диагностическая функция обеспечивает возможность прогнозирования дальнейшего развития ребенка, появления у него в будущем тех или иных затруднений, обусловленных выявленными особенностями развития самого ребенка и социальной ситуации его воспитания и развития. Учет характера испытываемых ребенком и его семьей трудностей позволяет определить наиболее оптимальные психолого-педагогические условия его воспитания и развития, содержание и объем необходимой семье психолого-педагогической помощи.

Диагностическая функция является базовой по отношению ко всем остальным функциям Службы, определяя содержательную основу их реализации.

Развивающая функция направлена на стимуляцию потенциальных возможностей ребенка, создание психолого-педагогических условий своевременного появления и развития у него ведущих психологических новообразований данного возраста, овладение ребенком соответствующими формами деятельности и общения.

Содержание развивающей работы определяется в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка. Ведущей задачей развивающей работы является максимальное приближение показателей развития ребенка к возрастным нормативам, овладение им умениями и навыками, характерными для данного возраста.

Реализуется развивающая функция в процессе индивидуальных и групповых занятий с педагогом и развивающего взаимодействия родителей с ребенком. Индивидуальные занятия с ребенком

педагог проводит в присутствии родителей. Такие занятия выполняют обучающую функцию, помогая родителям ребенка освоить развивающие способы взаимодействия с ним.

Задачи стимуляции развития решаются как на индивидуальных, так и групповых занятиях, проводимых педагогами в группах раннего возраста или кратковременного пребывания.

Субъектом развивающей деятельности являются педагоги Службы и родители ребенка, совместно создающие необходимую ребенку развивающую среду.

Развивающая функция реализуется как в отношении детей с близким к нормативному или нормативным развитием, так и в отношении детей, имеющих значительные отклонения от возрастных показателей (дисгармоничное или задержанное развитие).

Коррекционная функция предполагает целенаправленную работу по изменению развивающей среды, адаптации ее к возможностям и потребностям ребенка с ОВЗ, создание психолого-педагогических условий преодоления имеющихся у ребенка трудностей в овладении деятельностью, способами и средствами взаимодействия с окружающими, развитии психологических функций.

Задачи, содержание и средства коррекционной работы определяются структурой первичного и вторичного нарушений, степенью их выраженности и причинами, обусловившими появление этих нарушений.

Реализуется коррекционная функция в процессе специальной организации предметно-пространственной, коррекционно-развивающей среды, специально организованного взаимодействия взрослых (родителей) с ребенком, а также в ходе коррекционных занятий специалистов и педагогов Службы. Такие занятия могут быть индивидуальными или подгрупповыми и решать наряду с коррекционными задачами задачи обучения родителей проведению коррекционной работы в домашних условиях, организации дома соответствующей коррекционно-развивающей среды.

Субъектами коррекционной деятельности являются специалисты и педагоги Службы, а также родители ребенка.

Эффективность коррекционной и развивающей функций напрямую зависит от взаимодействия сотрудников Службы и родителей детей. Это условие является определяющим в работе

с детьми любого возраста, но особенно важным оно является в отношении с детьми раннего возраста. Это объясняется той ролью, которую играют родители в развитии ребенка младенческого и раннего возраста, глубокой биологической и психологической зависимостью малыша от родных и прежде всего матери.

Консультативная функция направлена на создание необходимого информационного и мотивационного поля ранней психолого-педагогической помощи, активное включение родителей ребенка раннего возраста с ОВЗ в целенаправленный коррекционно-развивающий процесс. Решение этих задач обеспечивается разнонаправленностью консультативной помощи. Ее адресатами являются как родители детей раннего возраста, так и педагоги, медики, сотрудники других институтов детства, связанных с проблемами здоровья и развития детей.

Содержание консультативной помощи может включать информацию о закономерностях развития ребенка в раннем и младенческом возрасте, об индивидуальных особенностях развития ребенка, задачах, направлениях и средствах развивающего взаимодействия взрослых с ребенком, информацию об услугах, оказываемых детям раннего возраста специалистами Службы, а также других внешних учреждений и служб.

Консультативная помощь может ориентировать педагогов и родителей в научно-методических, нормативно-правовых и организационных аспектах ранней психолого-педагогической помощи, материально-технических условиях ее реализации.

Консультативная функция реализуется в процессе индивидуальных и групповых консультаций родителей и педагогов. Консультации могут быть разными. В этом случае они носят в основном информационный и рекомендательный характер. Могут быть регулярные консультации, проводимые с определенной периодичностью. Кроме информационных, они решают обучающие, организационные задачи разработки и периодической корректировки индивидуальной программы коррекционно-развивающей, психолого-педагогической помощи ребенку.

Субъектами консультативной деятельности являются педагоги и специалисты Службы.

Пропедевтическая функция обеспечивает профилактику возникновения отклонений в развитии ребенка вторичного характера, обусловленных несоответствием требований среды реальным возможностям ребенка. Базовым условием реализации функции является знание особенностей развития ребенка, его реальных и потенциальных возможностей и основанный на этом знании прогноз дальнейшего развития малыша. Возможность предвидеть появление у ребенка в дальнейшем тех или иных трудностей во взаимоотношениях с окружающими, эмоционально-личностном либо когнитивном развитии позволяет таким образом организовать среду развития ребенка, чтобы предотвратить их возникновение.

Обеспечивается пропедевтика возможных нарушений через целенаправленную стимуляцию развития тех функций, видов деятельности, характеристик эмоционально-волевой и личностной сферы, которые могут оказаться нарушенными вследствие имеющегося у ребенка ведущего, первичного нарушения.

Средствами пропедевтики могут выступать специально организованная предметно-пространственная среда, развивающее взаимодействие, сотрудничество взрослых с ребенком в различных видах деятельности, индивидуальные и групповые развивающие занятия, проводимые специалистами службы во время развернутых, обучающих консультаций, либо в группах раннего возраста или кратковременного пребывания. В целом пропедевтическая функция службы тесно связана (и взаимозависима) со всеми основными функциями: диагностической, развивающей, коррекционной, консультативной. Ее субъектами являются участники реализации этих функций – педагоги, специалисты Службы и родители детей раннего возраста.

Эффективность реализации пропедевтической функции, как и всех других функций, в значительной степени обусловлена координацией деятельности всех основных субъектов ранней психолого-педагогической помощи – педагогов, специалистов Службы, родителей, а также специалистов внешних по отношению к ДОО организацией и служб разной ведомственной подчиненности, участвующих в решении проблем, связанных с развитием и здоровьем детей раннего возраста. В этом проявляется еще одна функция Службы – координационная функция.

Прежде всего, эта функция предполагает координацию деятельности педагогов и специалистов Службы, участвующих в разработке и реализации индивидуальной программы психолого-педагогической помощи ребенку и составляющих единую полидисциплинарную команду. От слаженной деятельности членов такой команды (чаще всего помощь ребенку и его семье оказывает не один, а несколько специалистов разного профиля деятельности) зависит ее результативность. Каждый из сотрудников модели психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ должен не только четко представлять особенности развития ребенка, задачи коррекционно-развивающей работы с ним и его семьей, но и свое место в решении этих задач, согласовывать содержание и методы своей деятельности с деятельностью других.

Не менее важна координация деятельности и кооперация сотрудников службы и родителей ребенка раннего возраста. В процессе такого взаимодействия совместно определяются содержание психолого-педагогической помощи, ее продолжительность и формы осуществления. Согласуются задачи родителей и сотрудников Службы в совместной работе по преодолению возникающих у ребенка затруднений.

На основе совместно разработанной стратегии определяется характер взаимодействия родителей и специалистов с ребенком, предполагающего целенаправленное решение развивающих задач. Обеспечивается единство требований к ребенку со стороны педагогов и родителей, а также проведение родителями систематических развивающих и коррекционных занятий с ребенком в соответствии с рекомендациями специалистов Службы.

Координация осуществляется также на уровне деятельности Службы ранней психолого-педагогической помощи и служб ДОО, прежде всего ПМП консилиума, психологической, коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной службами. Взаимодействие на этом уровне обеспечивает, с одной стороны, непрерывность и преемственность психолого-педагогической помощи на разных возрастных этапах развития ребенка (ранний возраст – дошкольный возраст), а также вариативность организационных

форм помощи (консультативная, группы раннего возраста, кратковременного пребывания, домашнее визитирование) и расширение спектра услуг, оказываемых детям раннего возраста и их родителям (помимо развивающих и коррекционных занятий, обеспечение необходимыми развивающими играми, игрушками и методической литературой из лекотеки, посещение адаптационных групп перед поступлением в ДОО, осуществление оздоровительных мероприятий на базе лечебно-оздоровительного комплекса ДОО и др.).

Наконец, еще одной важной линией реализации данной функции является координация деятельности Службы ДОО со службами и специалистами других учреждений, принимающих участие в работе по сохранению и укреплению здоровья ребенка, его развитию.

Практическая реализация названных функций осуществляется по нескольким направлениям, выделение которых достаточно условно, так как они взаимосвязаны между собой и решение многих задач ранней психолого-педагогической помощи требует деятельности сразу по нескольким направлениям. Тем не менее к числу ведущих направлений деятельности Службы можно отнести:

- консультативно-диагностическое;
- коррекционно-развивающее;
- информационно-методическое;
- организационное.

1. Консультативно-диагностическое направление деятельности Службы ранней психолого-педагогической помощи.

Задачи, решаемые в рамках направления:

1) определение уровня развития ребенка раннего возраста в соответствии с основными нормативными показателями данного возраста;

2) максимально раннее выявление и психолого-педагогическая квалификация отклонений в развитии ребенка;

3) анализ особенностей социальной ситуации развития ребенка;

4) мониторинг развития ребенка в процессе целенаправленной психолого-педагогической помощи;

5) консультирование родителей по вопросам:

– особенностей развития ребенка;

- обеспечения необходимых условий развития и компенсации имеющихся отклонений;

- реализации коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком;

- создания дома соответствующей коррекционно-развивающей среды;

б) консультирование педагогов, работающих с детьми раннего возраста (в данном ДОО и в других ДОО района, города) по вопросам:

- раннего проявления нарушений развития у детей в возрасте от рождения до 3 лет;

- педагогических методов выявления начальных нарушений в развитии у детей раннего возраста;

- содержания, методов и форм ранней психолого-педагогической помощи;

- игрового и коррекционно-развивающего оборудования, используемого в процессе ранней психолого-педагогической помощи.

2. Коррекционно-развивающее направление деятельности Службы.

Задачи, решаемые в рамках направления:

- разработка индивидуальной программы психолого-педагогической помощи ребенку специалистами и педагогами Службы совместно с родителями ребенка;

- обучение родителей способам коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком;

- проведение индивидуальных (в присутствии родителей) и групповых развивающих и коррекционных занятий с детьми раннего возраста;

- проведение психотерапевтических занятий с родителями с целью нормализации внутрисемейных отношений, снижения эмоционального стресса, вызванного рождением ребенка с ОВЗ.

3. Информационно-методическое направление деятельности Службы.

Задачи, решаемые в рамках направления:

- информирование населения об услугах, предоставляемых службой ранней психолого-педагогической помощи совместно

с социальными институтами детства: женскими консультациями, роддомами, детскими поликлиниками и больницами, ДОО (информирование с помощью буклетов, объявлений, информационных писем);

- информирование о деятельности службы с помощью средств массовой информации;

- создание лекотеки игр и игрушек, а также банка коррекционно-развивающих методик для детей раннего возраста;

- повышение квалификации педагогов групп раннего возраста (организация стажерских площадок, проведение мастер-классов, совещаний, МО).

4. Организационное направление деятельности Службы ранней психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ.

Задачи, решаемые в рамках направления:

- организация взаимодействия службы с учреждениями здравоохранения по выявлению детей раннего возраста с ограниченными возможностями;

- координация деятельности специалистов разного профиля и родителей по реализации индивидуальной программы психолого-педагогической помощи;

- организация взаимодействия Службы и областного Центра ранней психолого-педагогической помощи по вопросам выявления детей раннего возраста с отклонениями в развитии, координации содержания и методов ранней психолого-педагогической помощи;

- организация обобщения и распространения опыта ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями;

- организация взаимодействия со службами ранней психолого-педагогической помощи и педагогами групп раннего возраста.

Специфика решения названных задач в рамках выделенных направлений, обусловленная особенностями раннего возраста, представлена ниже в ряде принципов, которые в сжатом виде отражают сложившиеся в современной педагогике раннего возраста подходы к организации и содержанию ранней психолого-педагогической помощи.

В организационных принципах представлены прежде всего основные подходы к организации деятельности ее субъектов и всей службы в целом. Методические принципы раскрывают специфику построения помощи, раскрывают основные подходы к определению ее содержания и методов.

1. Организационные принципы деятельности Службы.

Принцип междисциплинарного подхода к организации ранней психолого-педагогической помощи предполагает участие в ней специалистов разного профиля деятельности, работающих в то же время как единая команда на достижение общей цели. Каждый из специалистов и педагогов Службы выполняет свои четко обозначенные функции, но при условии постоянного взаимодействия, согласования и координации своих действий с действиями других членов междисциплинарной команды. Междисциплинарный подход предполагает приоритет совместных действий над индивидуальными.

Принцип активного и равноправного сотрудничества с семьей ребенка раннего возраста. Родители рассматриваются как равноправные субъекты всех видов деятельности, направленных на развитие ребенка и компенсацию имеющихся нарушений. Более того, родители становятся центральной фигурой всего коррекционно-развивающего процесса. Они активно участвуют в обсуждении задач психолого-педагогической помощи, определяют совместно со специалистами Службы ее формы и продолжительность. В ходе коррекционно-развивающей работы родители осваивают способы развивающего взаимодействия с ребенком, приемы проведения коррекционной работы дома, а также создают в соответствии с рекомендациями сотрудников Службы необходимую коррекционно-развивающую среду для ребенка. Специалистам важно сформировать у родителей понимание значимости их активных и целенаправленных усилий по созданию необходимых условий воспитания и развития ребенка.

Принцип добровольности участия в программе ранней психолого-педагогической помощи основывается на признании того факта, что только сознательное и заинтересованное участие родите-

лей способно обеспечить эффективность всей коррекционно-развивающей работы. Поэтому и решение об обращении в модель ранней психолого-педагогической помощи и участии в реализации программы ранней помощи ребенку принимается только родителями.

Принцип конфиденциальности предполагает сохранение от разглашения всех сведений об особенностях развития ребенка и условиях социальной ситуации его воспитания и развития. Эти сведения используются только сотрудниками Службы в процессе планирования и реализации индивидуальной программы психолого-педагогической помощи ребенку.

Принцип открытости ранней психолого-педагогической помощи для взаимодействия с учреждениями и службами разной ведомственной принадлежности, оказывающими помощь семьям, имеющим детей раннего возраста с ОВЗ, а также со специалистами, работающими в этих учреждениях. В число таких учреждений и служб входят аналогичные службы ранней психолого-педагогической помощи в других ДОО. Принцип открытости подчеркивает также открытость службы для обращения любых семей, имеющих детей раннего возраста или готовящихся стать родителями, которые нуждаются в психолого-педагогической помощи.

2. Методические принципы деятельности Службы.

Принцип сочетания целенаправленности и гибкости психолого-педагогической помощи. Диалектическое единство этих позиций предполагает четкое определение целей и задач психолого-педагогической помощи в целом и определенность целей и задач в деятельности всех отдельных субъектов ранней помощи. В то же время целевая направленность психолого-педагогической помощи сочетается и не противоречит гибкости в выборе методов, содержания, средств коррекционно-развивающей работы, их изменению при необходимости в соответствии с динамикой развития ребенка, с изменением его возможностей и потребностей. Главным ориентиром в выборе методов, средств и даже целей психолого-педагогической помощи являются интересы ребенка и его семьи. Именно они определяют необходимость сохранения или изменения содержательного и технологического компонентов психолого-педагогической помощи.

Принцип последовательности и поэтапности ранней психолого-педагогической помощи. Этот принцип предполагает обязательное прогнозирование конечной цели, ожидаемого результата психолого-педагогической помощи. В соответствии с прогнозируемым результатом определяется последовательность педагогических действий по его достижению, фиксируются некоторые необходимые промежуточные результаты, без достижения которых цель психолого-педагогической помощи достигнута быть не может.

Таковыми промежуточными результатами могут быть, например, этапы становления функции в онтогенезе, возрастная последовательность появления тех или иных навыков, умений при овладении деятельностью.

Эти промежуточные результаты оформляются как этапы коррекционно-развивающей работы с ребенком и его семьей, как последовательные компоненты целостной программы психолого-педагогической (коррекционно-развивающей) помощи ребенку.

Переход к каждому последующему этапу, являющемуся продолжением предыдущего, возможен при условии достижения ребенком промежуточных результатов.

Количество этапов работы в каждом конкретном случае будет разным, обусловленным глубиной и характером имеющейся у ребенка проблемы.

Наиболее общая логика построения индивидуальной программы ранней психолого-педагогической помощи может быть представлена следующим образом:

I этап. Первоначальное выявление характера проблемы и дальнейшая ее психолого-педагогическая квалификация в ходе диагностического обследования ребенка, в том числе оценка социальной ситуации его развития.

II этап. На основе результатов диагностики определение объекта психолого-педагогической помощи (ребенок раннего возраста, родители ребенка), ее целей и задач и, в соответствии с выделенными задачами, определение субъектов психолого-педагогической помощи (педагоги, специалисты определенного профиля, родители) и ведущего специалиста. На этом же этапе устанавлива-

ется соотношение психолого-педагогической помощи, оказываемой сотрудниками Службы ДООУ, и медицинской помощи, которую ребенок получает или должен получать в учреждениях здравоохранения.

III этап – установление наиболее оптимальной формы психолого-педагогической помощи и ее продолжительность (разовая, кратковременная, долговременная).

IV этап – разработка индивидуальной программы ранней психолого-педагогической помощи, в которой конкретизируются направления коррекционно-развивающей деятельности по достижению поставленных целей и задач, методы и средства их решения в соответствии с этапом психолого-педагогической помощи.

V этап – реализация индивидуальной программы ранней психолого-педагогической помощи и ее корректировка по ходу реализации в соответствии с динамикой развития ребенка.

VI этап – завершение программы ранней психолого-педагогической помощи в связи с достижением поставленных целей или перевод ребенка в другую программу (например, программу общего или компенсирующего дошкольного образования).

Принцип непрерывности психолого-педагогической помощи предполагает ее осуществление до тех пор, пока не будет полностью преодолена проблема, вызвавшая необходимость оказания помощи. При необходимости психолого-педагогическая помощь продолжает оказываться ребенку в дошкольном возрасте с учетом достигнутых результатов. Принцип подчеркивает важность постоянства помощи, так как несистематичность помощи и любой необоснованный перерыв в коррекционно-развивающей работе может значительно снизить ее эффективность.

Онтогенетический принцип ориентирует при определении уровня развития ребенка, а также при планировании последовательности развития психических функций, видов деятельности, форм и средств взаимодействия ребенка с окружающими учитывать возрастную последовательность появления психических новообразований у ребенка, общие закономерности психического развития. Изменение, недоучет закономерностей возрастного развития может привести к появлению еще больших трудностей и проблем в развитии ребенка.

Принцип ориентации на индивидуальные положительные особенности развития ребенка, его возможности и способности. Этот принцип не противоречит предыдущему, но дополняет его. Каждый ребенок должен пройти все последовательные этапы психического развития. Но проходить их разные дети могут по-разному в зависимости от индивидуально-типологических особенностей, способностей, интересов, а также трудностей. В этом заключается уникальность и ценность каждого человека. Поэтому в процессе психолого-педагогической помощи необходимо выявлять, сохранять и развивать все индивидуальные положительные особенности ребенка, ни в коем случае не подгоняя их под средний нормативный показатель.

Принцип развития личности ребенка в целом, а не отдельных психических функций. Этот принцип базируется на системном подходе к обучению, воспитанию и развитию ребенка, который рассматривает человека и ребенка в частности как сложную, развивающуюся по определенным законам, целостную систему, в которой все компоненты, уровни организации личности тесно взаимосвязаны и взаимозависимы, поэтому, планируя какие-либо педагогические целенаправленные действия, следует заранее спрогнозировать, как они отразятся на других компонентах психической деятельности, на личностном развитии ребенка. Основное внимание в коррекционно-развивающей работе, согласно этому принципу, должно быть направлено не столько на преодоление нарушений отдельных психических функций, сколько на нормализацию затрудненных вследствие этих нарушений социальных контактов ребенка, взаимодействия его со взрослыми и сверстниками в различных видах деятельности. Именно эти трудности являются основным препятствием для нормального социально-личностного развития ребенка.

Принцип эмоционально-положительного развивающего взаимодействия с ребенком в ходе ранней психолого-педагогической помощи. Одной из особенностей раннего возраста является тесная психологическая связь и зависимость ребенка от взрослых, прежде всего от матери, его способность «заряжаться» эмоциями взрослых. Поэтому особое внимание необходимо уделять правильно организованному эмоционально-положительному развивающемуся

взаимодействию матери и ребенка, являющемуся необходимой основой стимуляции психического, речевого и моторного развития. Психическое состояние радости, спокойствия, атмосфера доброжелательности усиливают интерес ребенка к совместной со взрослым деятельности.

Реализация этого принципа в некоторых случаях требует проведения специальной психокоррекционной работы с семьей. Стресс, вызванный рождением ребенка со значительными нарушениями здоровья и развития, часто приводит к нарушению внутрисемейных отношений, изменению привычного образа жизни, а иногда к распаду семьи. Психотерапевтическая помощь в таких случаях должна помочь родителям эмоционально принять ребенка и изменить переживание ими вины за появление у ребенка нарушений в развитии и здоровье, или желание спрятать эти проблемы от окружающих, на позицию активной помощи ребенку в преодолении имеющихся трудностей. Поэтому в содержании ранней психолого-педагогической помощи очень важным разделом является психотерапевтическая помощь семье.

Принцип создания специально организованной педагогической среды воспитания и развития ребенка, соответствующей его особенностям, потребностям и способствующей развитию потенциальных возможностей ребенка. Этот принцип стоит последним только потому, что его реализация требует создания ряда условий, которые обеспечиваются вышеназванными принципами. Принцип создания специально организованной педагогической среды предполагает, прежде всего, изменение основных компонентов педагогической по своей сути коррекционно-развивающей среды – лично ориентированного, эмоционально положительного взаимодействия взрослых с ребенком, систем целенаправленных воспитательных воздействий, осуществляемых родителями и специалистами Службы в соответствии с индивидуальной программой психолого-педагогической помощи ребенку раннего возраста, и третьего компонента – специально организованной предметно-пространственной среды, в которой осуществляются воспитательные воздействия.

Изменение среды и ее основных компонентов должно осуществляться в следующих направлениях:

- стимулирующая направленность, предполагающая приоритетное развитие нормально развивающихся функций как основы усиления компенсаторных механизмов развития ребенка;

- деятельностная направленность – осуществление всех воспитательных воздействий в процессе детской деятельности, характерной для данного возраста, и их развитие в процессе специальных воспитательных воздействий;

- коммуникативная направленность – направленность воспитательных воздействий на развитие вербальных и невербальных средств общения, являющихся базовым условием когнитивного, эмоционально-личностного развития ребенка, овладения им деятельностью;

- специальная организация предметно-пространственной среды, обогащение ее элементами (играми, игрушками, специальным оборудованием и приспособлениями для занятий, игр и др.), способствующими развитию и коррекции нарушенных функций, стимулирующих творчество и самостоятельность ребенка;

- направленность на создание эмоционально положительного фона воспитательных воздействий, обеспечивающих интерес, мотивацию, значимость совместной целенаправленной деятельности взрослого и ребенка.

Субъектами изменений педагогической коррекционно-развивающей среды являются сотрудники службы и родители ребенка.

Условием индивидуализации изменений среды, их соответствия меняющимся возможностям и потребностям ребенка является мониторинг его развития, появляющихся в процессе специальных воспитательных воздействий изменений в актуальном развитии ребенка и в уровне его потенциальных возможностей.

Организационные формы оказания помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОО

Необходимая психолого-педагогическая помощь детям раннего возраста может быть оказана в ДОО в условиях консультативно-диагностического пункта, домашнего визитирования, лекотеки, групп кратковременного пребывания для детей раннего возраста, групп раннего возраста.

В условиях *консультативно-диагностического пункта* осуществляются следующие виды помощи (целенаправленного педагогического воздействия):

- диагностика и мониторинг развития ребенка раннего возраста;

- развивающие занятия, проводимые педагогами Службы и направленные на стимуляцию нормально развивающихся функций, коммуникативных способностей, видов деятельности ребенка, развитие его потенциальных возможностей, составляющих компенсаторный потенциал ребенка. Такие занятия проводятся с индивидуально определяемой периодичностью и решают, прежде всего, задачу консультирования и обучения родителей способам развивающего взаимодействия с ребенком. Весь период между консультативными приемами родители занимаются с ребенком самостоятельно в соответствии с полученными рекомендациями;

- коррекционные занятия, проводимые специалистами Службы и направленные на профилактику или преодоление нарушений, вызванных причинами биологического или социального характера. Коррекционные занятия, так же как и развивающие, проводятся в присутствии родителей и выполняют функцию обучения родителей осуществлению коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком в домашних условиях.

В условиях консультативно-диагностического пункта возможна организация методической помощи воспитателям групп раннего возраста, специалистам, работающим с детьми с ОВЗ, по вопросам развивающего взаимодействия с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями, организации коррекционно-развивающей среды, разработки индивидуальных программ ранней помощи.

При проведении развивающих и коррекционных занятий предусматривается такая организационная форма, как *домашнее визитирование*, когда занятия проводятся в домашних условиях. Домашнее визитирование может использоваться как дополнительная услуга либо по просьбе родителей, либо в связи с состоянием здоровья ребенка, ограничением его мобильности (временным или постоянным).

Оказание ранней помощи в условиях *лекотеки* (библиотеки игр и игрушек) предполагает наличие в ДОО специально организованного и оборудованного помещения. В этом помещении должны находиться дидактические пособия, игры, игрушки и методическая литература, позволяющие родителям проводить с ребенком коррекционно-развивающие занятия в домашних условиях. Специалисты после проведения диагностики разрабатывают индивидуальную программу ранней помощи, подготавливают для родителей конкретные задачи и задания для занятий с ребенком дома на определенный временной период (неделя, две недели), проводят обучающее занятие с ребенком в присутствии родителей и предоставляют им на период самостоятельной работы необходимые игры, игрушки, а если надо, методическую литературу. После окончания выделенного временного периода родители приходят на прием в лекотеку для мониторинга и получения нового задания, игр и игрушек для занятий в домашних условиях.

В условиях лекотеки также может быть оказана методическая помощь педагогам, работающим с детьми раннего возраста с ОВЗ.

В условиях *группы кратковременного пребывания* психолого-педагогическая помощь оказывается в процессе:

- развивающих занятий, проводимых педагогами Службы с группой детей в составе 2–3 человек и индивидуально (при разновозрастном составе группы кратковременного пребывания). Содержание развивающих занятий определяется возрастными и индивидуальными особенностями детей, а также требованиями реализуемых в ДОУ образовательных программ к уровню развития ребенка раннего возраста;

- коррекционных занятий, проводимых специалистами службы в основном индивидуально. Содержание коррекционных занятий определяется индивидуальной программой ранней психолого-педагогической помощи. В зависимости от особенностей развития и потребностей ребенка коррекционные занятия может проводить один специалист (например, логопед, при задержке развития речи и коммуникативных способностей) или несколько специалистов;

– совместных игр, развлечений, праздников, способствующих адаптации ребенка к условиям ДООУ, развитию общения со сверстниками и взрослыми, созданию эмоционально-положительного фона во взаимодействии с детьми, атмосферы доверия и открытости. Особенно важен этот вид помощи детям с нарушениями в коммуникативной и эмоционально-волевой сферах.

Обязательным условием оказания ранней психолого-педагогической помощи в условиях групп кратковременного пребывания является участие родителей в коррекционно-развивающем процессе. Поэтому педагоги и специалисты проводят консультирование родителей и обучение способам коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком.

Группы кратковременного пребывания для детей раннего возраста могут включать как детей с нормальным психофизическим развитием, так и детей, имеющих те или иные нарушения. Совместное пребывание детей при условии соблюдения индивидуального подхода к детям с ОВЗ является положительным фактором для их развития. В процессе специально организованного взаимодействия со сверстниками дети с ОВЗ быстрее усваивают способы общения, поведения.

В условиях *групп раннего возраста* ДООУ психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями оказывается в процессе:

– развивающих занятий в соответствии с программой воспитания детей раннего возраста, реализуемой в ДООУ. Содержание занятий дифференцируется в зависимости от уровня развития ребенка, владения им вербальными и невербальными средствами общения. Определяется направленность стимулирующих педагогических воздействий в соответствии с результатами психолого-педагогической диагностики. Развивающие занятия проводятся с малыми группами детей, имеющими близкий уровень развития, или индивидуально с детьми, значительно отличающимися от большинства детей группы своими познавательными, коммуникативными возможностями;

– коррекционных занятий, проводимых специалистами Службы в соответствии с индивидуальными программами психолого-педагогической помощи. Коррекционные занятия в группах раннего возраста также проводятся в основном индивидуально;

– игр, режимных моментов, развлечений, праздников, что обеспечивает коррекционно-развивающую направленность всего образовательного процесса в отношении детей с ОВЗ.

Эффективность решения развивающих, коррекционных, профилактических задач в условиях групп раннего возраста определяется, как и при других организационных формах психолого-педагогической помощи, степенью участия родителей в их реализации, квалификацией педагогов, умением проводить коррекционно-развивающую работу с детьми раннего возраста и наличием соответствующей возрасту детей и характеру их особых образовательных потребностей развивающей среды в ДООУ. Создание такой коррекционно-развивающей среды с учетом особенностей и потребностей детей будет еще одним видом психолого-педагогической помощи детям.

Важным направлением в деятельности службы ранней помощи является работа с родителями. От активного включения родителей в реализацию программы ранней помощи во многом зависит ее эффективность. Организационными формами помощи родителям детей раннего возраста могут быть:

- консультативно-диагностический пункт;
- школа молодых родителей;
- досуговый родительский клуб.

В условиях *консультативно-диагностического пункта* осуществляется консультирование родителей по вопросам возрастных закономерностей развития и особенностей развития их ребенка. Проводится диагностика и анализ социальной ситуации развития ребенка и ее адекватности имеющимся у ребенка особенностям развития. Родители консультируются в отношении задач и необходимых направлений психолого-педагогической помощи ребенку, ее продолжительности. Проводится развернутое консультирование с предоставлением методических рекомендаций и, при необходимости, на определенное время игр, игрушек из лекотеки

для осуществления родителями в домашних условиях коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком. Даются рекомендации по организации предметно-пространственной среды, адекватной потребностям и возможностям ребенка и помогающей решать коррекционно-развивающие задачи.

Школа молодых родителей решает, прежде всего, образовательные задачи, повышая компетентность родителей в вопросах педагогики раннего детства. В ходе специальных занятий, проводимых педагогами и специалистами Службы, родители знакомятся с особенностями перинатального, младенческого и раннего возраста, с необходимыми условиями нормального развития ребенка, а также с причинами и ранними проявлениями нарушений в развитии у детей. Они узнают также о значении правильно, целесообразно организованного взаимодействия с ребенком раннего возраста. В ходе занятий родители в доступной форме узнают о задачах и средствах стимуляции нормального возрастного развития ребенка и о способах преодоления возникающих трудностей, наиболее характерных для данного возраста.

Посещение школы молодых родителей добровольное. Занятия проводятся в соответствии с перспективным планом, который составляется с учетом пожеланий родителей.

Досуговый родительский клуб помогает родителям, имеющим детей с ОВЗ, в процессе неформального общения с другими родителями, имеющими аналогичные проблемы, совместно найти пути преодоления стресса, замкнутости и малообщительности, которые часто возникают как следствие острых переживаний родителями имеющихся у ребенка проблем. Возникающие в процессе таких встреч дружеские отношения очень важны для родителей в личностном плане и помогают сформировать активную позицию по отношению к проблемам ребенка.

Эффективность включения родителей в коррекционно-развивающую работу с ребенком раннего возраста предполагает индивидуальный подход с учетом особенностей типа семейного воспитания, особенностей родительской позиции по отношению к ре-

бенку, базовых качеств родителя и психологического климата в семье. Выяснение этих особенностей также происходит в условиях Службы ранней помощи.

Типы семейного воспитания: отвержение, безразличие, гиперопека, требовательность, устойчивость, любовь.

При оценке преобладающего типа семейного воспитания следует проанализировать такие параметры, как эмоциональное принятие ребенка родителями; заинтересованность в ребенке; забота о нем; требовательность к нему; демократизм или авторитаризм в семейных отношениях.

Если у ребенка имеются значительные нарушения здоровья, то возможен такой тип воспитания, как воспитание в культе болезни. В этом случае болезнь ребенка становится смысловым центром жизни всей семьи (Е.М. Мастюкова), что сказывается отрицательно как на развитии личности самого ребенка, так и на внутрисемейных отношениях. При таком типе воспитания возможен вариант эмоционального отвержения других детей и даже мужа. В случае неправильного типа семейного воспитания необходимой оказывается психотерапевтическая помощь семье. Она может быть оказана как психологом Службы, так и сотрудником, наиболее активно работающим с семьей и владеющим способами психотерапевтической помощи.

Методы исследования типа семейного воспитания могут быть разными. Возможно использование беседы, интервьюирования, диагностики, анкетирования, тестов-опросников и наблюдения.

С целью диагностики детско-родительских взаимоотношений возможно использование методики «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкого, при помощи которой можно выявлять как различные отклонения в отношении родителей к детям (величина осуществляемого за ребенком контроля: недостаточный, явно недостаточный, повышенный, чрезмерный; уровень удовлетворения потребностей ребенка; уровень предъявляемых требований, запретов; уровень применяемой строгости), так и их причины.

Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга) дает возможность проанализировать отношение родителей к ребенку,

определить базовый тип воспитания и характер восприятия матерью своей роли в жизни ребенка не только качественно, но и количественно, благодаря наличию системы шкал.

Целесообразно изучить родительские стили и воспитательскую компетентность родителей.

Для прослеживания стиля семейного воспитания («политики матери» в отношении воспитания ребенка, а также особенностей родительско-детских отношений применяется «Карта регистрации поведения родителей» (И.Ф. Филиппович). В результате исследования, включающего наблюдение за поведением родителя (матери) и ребенка и отсроченное протоколирование, выявляются особенности родительского поведения. К таковым относят направленное (директивное) или сосредоточенное (центрированное) на ребенке поведение.

В деятельности службы ранней помощи в дошкольном учреждении «Центр интегративного воспитания» № 41 г. Санкт-Петербурга метод интервью является одним из основных на этапе предварительного знакомства с ребенком и семьей. В содержании интервью выделяются следующие аспекты: медицинский (выяснение анамнеза, сведений о перенесенных и хронических заболеваниях, нарушениях развития), психолого-педагогический (представления родителей о ребенке, психическое состояние родителей и ребенка, психолого-педагогическая компетентность родителей и др.) и социальный (состав и структура семьи, жилищные и материальные условия). Интервью может быть дополнено видеозаписью, с помощью которой специалисты оценивают качество взаимодействия и отношений матери и ребенка раннего возраста.

На этапе междисциплинарного оценивания ребенка и семьи основная форма работы службы ранней помощи ДООУ № 41 – arena assessment, или «работа в кругу», которая проходит на ковре. Команда специалистов предварительно готовится к встрече с семьей с целью определения роли и степени своего участия в консультации. Основными методами при работе в кругу являются: беседа, наблюдение, формальное тестирование. Цель работы на данном

этапе – уточнение запроса семьи, выявление сильных и слабых сторон семьи и ребенка, формирование с ними союза, оказание эмоциональной поддержки матери (родителям).

Особенности родительской позиции по отношению к ребенку: адекватность, динамичность, прогностичность (А.С. Спиваковская).

Адекватность выражается в реальной оценке родителями возможностей и особенностей своего ребенка. Динамичность проявляется в постоянно меняющихся ожиданиях по отношению к ребенку – то завышенные и оптимистичные, не соответствующие реальным его возможностям, то неверие в успех, в возможность позитивного продвижения ребенка в развитии, безразличные к поиску средств помощи ему. В случае прогностической позиции основным является активный поиск средств и способов помощи ребенку на основе обоснованного прогноза его будущего развития.

Задача сотрудников Службы – выяснив позицию родителей по отношению к ребенку, создать условия (обеспечить необходимой информацией об особенностях развития и прогноза ребенка) для формирования адекватной позиции и постепенном переводе ее в прогностическую, предполагающую активное участие родителей в развивающем взаимодействии с ребенком.

На позицию родителей по отношению к ребенку значительно влияет эмоциональный стресс, который испытывают родители ребенка с нарушением здоровья и развития. Проявления стресса могут быть различными – растерянность и незнание что делать; желание скрыть от всех свои проблемы, уменьшение контактов с окружающими, изменение привычного образа жизни; пассивность, неверие в успех. Но возможен и активный поиск родителями позитивного решения проблем. Такую позицию родителей сотрудникам Службы следует поддерживать и развивать.

Базовые качества родителей:

– *принятие*, предполагающее положительное отношение к индивидуальности ребенка и исключающее постоянное раздражение родителей и применение физических наказаний;

– *отзывчивость*, предполагающая внимание к ребенку и адекватную реакцию на его действия, его состояние и исключающая постоянное раздражение матери, а также использование физических наказаний;

– *мотивация* к обучению ребенка, общению, развитию его деятельности и действий с предметами; мотивация к уходу за ребенком, обеспечение его жизнедеятельности.

По мнению Е.И. Исениной и Т.И. Марковской, для выявления базовых качеств родителей необходимы методики, выявляющие индивидуальные представления матери (отца) об ее (его) отношении к ребенку не только на сознательном, но и на подсознательном уровне. С этой целью возможно использование следующих проективных методик:

– рисунок «мой ребенок в настоящем», «мой ребенок в будущем»;

– цветовой тест, в котором родителям предлагается закрасить любым цветом слова «мама», «папа», «ребенок»;

– ассоциативная методика для выявления ассоциаций к словам «ребенок», «мать» и определений к этим словам.

Психологический климат в семье и социальноэкономические характеристики родителей: возраст, образование, доходы, уровень жилищных условий.

Семья представляет собой психологическую среду, в которой развивается ребенок, поэтому важна ее эффективность в стимуляции этого развития.

С целью развития эффективности среды в семье необходимо изучить психологический климат в семье, установить индивидуально-типологические и характерологические особенности членов семьи, их ценностные ориентации, уровень притязаний и самооценку.

При обследовании семьи значимыми могут являться:

– личностные характеристики, обуславливающие отношение к близким;

– культурный уровень родителей;

– уровень психолого-педагогических знаний, а также практических умений и навыков.

Для изучения психологического климата в семье возможно применение тестирования. При изучении семьи также используются методы беседы, наблюдения, социологического опроса, интервьюирования, анкетирования и диагностики.

Методы исследования социальной ситуации развития ребенка могут быть разными. Возможно использование анкетирования, специальных опросников, беседы, тестирования, наблюдения за взаимодействием матери и ребенка.

Полнота представлений об особенностях детско-родительских и внутрисемейных взаимоотношений поможет не только выбрать наиболее адекватную форму взаимодействия с родителями в процессе ранней психолого-педагогической помощи, но и определить задачи и формы психотерапевтической помощи родителям (в случае необходимости).

Вопросы и задания

1. Назовите ученого, который стоял у истоков становления ранней помощи в России.

2. Какой год считается годом рождения логопедии? С каким событием связано рождение логопедии?

3. В чем состоит заслуга российских ученых Н.М. Аксариной, К.Л. Печоры, Г.В. Пантюхиной, Э.Л. Фрухт в развитии ранней помощи?

4. Назовите имена российских дефектологов, внесших вклад в создание теоретической базы для проведения ранней коррекционно-развивающей работы с различными категориями детей с ОВЗ.

5. Какие вариативные модели ранней помощи вы знаете?

6. Какие задачи ставились в Концепции развития ранней помощи в РФ на период до 2020 года?

7. Раскройте понятие «ранняя психолого-педагогическая помощь».

8. В чем заключается диагностическая функция службы ранней помощи?

9. Раскройте сущность развивающей и коррекционной функций службы ранней помощи.

10. Перечислите и раскройте методические принципы деятельности службы ранней помощи.

11. Какие виды помощи (целенаправленного педагогического воздействия) детям раннего возраста и их родителям оказываются в условиях консультативно-диагностического пункта (групп раннего возраста, кратковременного пребывания) детского сада?

12. Какие типы семейного воспитания могут привести к возникновению (усилению) нарушений в развитии ребенка раннего возраста?

2. ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАРОДНОГО ФОЛЬКЛОРА

2.1. Закономерности овладения вербальными и невербальными средствами общения в раннем возрасте

Закономерности овладения детьми раннего возраста коммуникативно-познавательными средствами рассматривались с разных позиций.

Изучая этапы речевого онтогенеза в раннем возрасте, Е.Н. Винарская анализирует зависимость общего и речевого развития в раннем возрасте от изменяющегося способа взаимодействия ребенка с социумом. По ее мнению, для раннего возраста особенно важен учет эмоционального общения и поведения. Это позволило Е.Н. Винарской предположить, что в соответствии с законом аналогий, если эмоциональное общение предшествует и является базой для развития речевого общения, то и эмоционально-выразительные коммуникативно-познавательные знаки, характерные для эмоционального общения, будут являться основой, базой для формирования фонетических форм языковых знаков, характерных для речевого общения. Такое предположение вполне со-

гласовывалось с мнением Л.С. Выготского о том, что форма языковых знаков генетически возникает раньше их содержания. Это положение подтверждает значимость эмоционально-выразительных средств в период раннего речевого онтогенеза, которые ярко представлены в малых фольклорных формах.

В исследовании М.И. Лисиной, посвященном изучению закономерностей овладения детьми средствами общения, мы находим подтверждение данного утверждения. Проведенное автором изучение базировалось на понимании использования средств общения как операций, обеспечивающих деятельность общения и позволяющих человеку вносить свой вклад в процесс взаимодействия.

Анализируя генезис развития речи, М.И. Лисина отводит ведущую роль на ранних этапах коммуникативной функции. Автор отмечает, что именно общение с окружающими стимулирует развитие речи у ребенка, а значит, именно особенности общения со взрослыми на самых ранних, довербальных, этапах речевого онтогенеза определяют, как, какими темпами будет развиваться у него речь на более поздних этапах, на которых уже невозможно общение без использования вербальных средств.

Поэтому среди условий, стимулирующих возникновение речи у детей, М.И. Лисина выделяет: эмоциональный контакт ребенка со взрослыми на первом году жизни; своеобразное «голосовое» взаимодействие со взрослым, в котором взрослый разговаривает с ребенком, а ребенок отвечает ему с использованием доступных для него голосовых вокализаций; – совместную деятельность с взрослыми в конце первого – начале второго года жизни. Данные утверждения получили подтверждение в исследованиях А.Г. Рузской, которая экспериментально доказала значимость эмоционального взаимодействия взрослого с ребенком для развития у него речи.

В дальнейшем эти положения были развиты в проведенных в ИКП РАО исследованиях, в которых экспериментально была доказана основополагающая роль эмоционального взаимодействия близкого взрослого с детьми раннего возраста с ОВЗ в развитии речевого общения в соответствии с общими для раннего возраста и специфическими для разных категорий детей с ОВЗ (дети

с кохлеарными имплантами, с расстройствами аутистического спектра, с тяжелой сенсорной патологией, с генетической патологией, с органическим поражением центральной нервной системы) особенностями.

М.И. Лисина выделила три основные категории средств общения: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые. Все три категории перечислены в том порядке, в котором они появляются в онтогенезе.

Экспрессивно-мимические средства общения, к которым относятся улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации. В ходе онтогенеза эти средства общения появляются первыми. В дальнейшем они не пропадают, а используются для общения как важное средство передачи эмоциональных состояний, отношений, чувств, внимания и интереса к человеку, ситуации. Они относятся к выразительным средствам в соответствии с функцией, которую выполняют в процессе общения.

Предметно-действенные средства общения представлены жестами, позами, специальными предметными движениями, используемыми для общения и возникающими в процессе совместной со взрослым предметной деятельности. К их числу относятся, например, позы и жесты протеста, отказа, нежелания взаимодействовать или, наоборот, жесты-просьбы взять на руки, совместно взаимодействовать с предметом, приближение-удаление, притягивание-отталкивание. В соответствии с их функцией они относятся к изобразительным средствам общения. По образному выражению М.И. Лисиной, это своеобразные пиктограммы актов общения или другой совместной деятельности, желательной для ребенка.

Речевые средства общения появляются в онтогенезе последними. После возникновения у детей активной речи экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства общения не пропадают, но как бы отходят на второй план, служат дополнительными средствами для передачи эмоциональных состояний, оттенков значений, отношений, готовности или неготовности к общению и деловому взаимодействию. Появление каждого нового средства общения базируется на достаточно высоком уровне развития, предшествующего по времени возникновения средства и характеризуется большей сложностью и содержательностью функций общения.

Современные исследования в области педагогики раннего возраста подтверждают, что задержка в развитии соответствующих возрасту форм общения обусловлена недостаточностью или неполноценностью коммуникации с близкими взрослыми (Е.С. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Ю.А. Разенкова).

Самостоятельное использование средств общения первых двух категорий в период онтогенеза, когда ребенок уже должен владеть речевыми средствами общения, сохраняется либо у робких, неуверенных детей, избегающих активного словесного взаимодействия с партнерами, либо является показателем речевого дизонтогенеза. Так, по мнению ряда авторов (Я.З. Неверович, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская), эмоции как генетически более ранние формы общения выполняют компенсаторно-замещающие функции.

Отмечается, что *механизм нарушения циклического хода развития речи* ребенка в раннем возрасте может быть обусловлен следующими факторами:

- задержка в свертывании (в обратном развитии) врожденных рефлексов, стадий развития;
- патологически высокий и инертный механизм более раннего возраста, не дающий развиваться операционно-техническим компонентам (и потребностно-мотивационным);
- использование средств общения, характерных для более ранних этапов онтогенеза (Я.З. Неверович, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская).

Нейрофизиологический и нейропсихологический аспекты онтогенеза речевой деятельности исследовались Е.В. Шереметьевой. Среди условий нормального речевого онтогенеза она выделяет психофизиологические предпосылки как важнейшее условие, но отмечает их неразрывную связь с социокультурными факторами. Сохранность центральной нервной системы, сенсорных систем, по мнению Е.В. Шереметьевой, является условием нормального речевого развития ребенка на ранних этапах речевого онтогенеза. Исходя из этого, автором выделяются три условия нормального речевого онтогенеза:

- достаточный уровень зрелости центральной нервной системы. По мнению автора, именно третий год жизни является самым важным в плане созревания морфофункциональной основы речи;

–достаточная обогащенность окружающей среды, в которой происходит развитие ребенка, баланс ее изменчивости и статичности;
–достаточность эмоционального речевого взаимодействия взрослых с ребенком.

М.М. Кольцова дополняет данные условия необходимостью целенаправленного развития у ребенка чувственного познания и первичных обобщений, составляющих основу овладения вербальными средствами общения в последующем.

Представляется несомненной значимость нейрофизиологических предпосылок развития речи, но несомненно также и то, что без систематического эмоционального взаимодействия со взрослыми эти предпосылки не смогут быть реализованными, так и оставшись предпосылками. По образному выражению Е.Н. Винарской, овладение ребенком эмоционально-выразительными предпосылками речи и языковыми единицами невозможно вне взаимодействия с окружающими, как невозможно научиться плавать, находясь на берегу.

В числе условий, необходимых для успешного овладения ребенком вербальными средствами общения, отмечается также достаточный уровень развития фонематического слуха и артикуляционной моторики, без которых ребенок не сможет овладеть нормальным звукопроизношением и звуковосприятием речи окружающих. Несоответствие даже одного из названных условий может серьезно нарушить ход речевого развития ребенка, приведя к искажению в развитии фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов речи, изучение которых представляет *педагогический аспект* данной проблемы.

Ю.А. Разенкова, рассматривая возможные варианты речевого развития у детей третьего года жизни, выделяет нормальное развитие ребенка и развитие с опережением на один-два эпикризных срока, что соответствует физиологической норме; развитие с опережением на три эпикризных срока и более; задержанное развитие.

Задержанное развитие подразделяется автором на задержку темпов развития и собственно задержку развития, которая предполагает не только отставание по срокам от возрастных нормативов

формирования психических функций, в данном случае речи, но и проявляется в качественном ухудшении процесса формирования речи и других психических функций.

Задержка речевого развития в зависимости от степени проявления может диагностироваться как легкая, значительная (средняя) и грубая (тяжелая). Ю.А. Разенкова отмечает, что в случае легкой задержки речевого развития становление речевых навыков у детей третьего года жизни запаздывает не более чем на один эпикризный срок. При этом преодоление отставания в ходе коррекционной работы не вызывает значительных трудностей, наблюдается стабильная положительная динамика.

При задержке средней степени тяжести отставание у детей третьего года жизни идет на два эпикризных срока. Формирующиеся речевые навыки неполноценны и отличаются качественным своеобразием. В отличие от задержки речевого развития легкой степени, не наблюдается тенденции к постепенному сокращению периода отставания, но может быть противоположная тенденция к нарастанию имеющейся задержки.

В случае тяжелой задержки речевого развития автор отмечает задержку более чем на два эпикризных срока и тенденцию постоянно нарастающего отставания от возрастной нормы. Характерным является крайне медленное формирование возрастных функций, их рудиментарность и грубое изменение.

К трем годам формируется структура речевого дефекта, что позволяет выделять уровни речевого развития у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Так, в норме трехлетние дети говорят короткими фразами, состоящими из нескольких слов, начинают употреблять распространенные предложения и почти не употребляют обобщенных слов. Расширяя под руководством взрослого свой жизненный опыт, дети учатся устанавливать причину и следствие того или иного явления, понимать и сами задавать много разнообразных вопросов. У трехлетних детей с общим недоразвитием, как отмечает Т.Б. Филичева, в речи, как правило, отмечается 1–2 уровень речевого развития. В словаре насчитывается от нуля до 10–15 лепетных слов, слов-корней, слов-

звукоподражаний. Многие дети почти не пользуются речью и общаются с окружающими выразительными жестами, подкрепляемыми лепетными словами. При значительном преобладании пассивного словаря над активным происходит понимание речи только ситуативное и в основном понимание слов и фраз обиходно-бытовой тематики.

Развитие речи обусловлено потребностью ребенка в общении со взрослым. С этой позиции использование средств общения выступает как операция, с помощью которой ребенок строит свое взаимодействие с другим человеком. Недостаточность или неполноценность эмоционального взаимодействия, коммуникации с близкими взрослыми является причиной задержки речевого развития (легкой, средней, тяжелой степени), нарушения процесса овладения ребенком формами и средствами общения.

Генетически средства общения появляются в следующей последовательности: экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые. При этом появление каждого нового средства общения базируется на достаточно высоком уровне развития предшествующего по времени возникновения средства. Предшествующие средства общения не пропадают, но отходят на второй план, служат дополнительными средствами для передачи эмоциональных состояний, оттенков значений.

Условиями нормального овладения средствами общения ребенком раннего возраста являются:

- достаточный уровень зрелости центральной нервной системы. По мнению автора, именно третий год жизни является самым важным в плане созревания морфофункциональной основы речи;
- обогащенность окружающей среды, в которой происходит развитие ребенка, баланс ее изменчивости и статичности;
- эмоциональное и речевое взаимодействие взрослых с ребенком;
- достаточный уровень развития сенсомоторных функций;
- целенаправленное развитие у ребенка чувственного познания и первичных обобщений.

2.2. Коррекционно-развивающие возможности малых фольклорных форм

Самым значительным приобретением детей раннего возраста является речь. Процесс овладения речью обусловлен рядом факторов, рассмотренных нами в предыдущем параграфе, которые могут либо стимулировать речевое развитие ребенка, либо, наоборот, являться причиной задержки речи. Среди этих факторов центральное место занимает присутствие эмоционального взаимодействия окружающих взрослых и ребенка (О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Ю.А. Разенкова, А.Г. Рузская, Е.В. Шереметьева). Именно поэтому в традиции практически всех народов мира существуют небольшие фольклорные произведения, обеспечивающие эмоциональное взаимодействие с ним и способствующие развитию речи ребенка. Эти произведения, составляющие особую область народной поэзии и созданные для детей, называют *малыми фольклорными формами* (МФФ), или жанрами.

Прежде чем характеризовать малые фольклорные формы, необходимо рассмотреть понятия «фольклор», «детский фольклор».

Впервые термин «фольклор» (англ. folk-lore) появился в научной литературе в середине XIX в. Его появление связано с именем английского археолога У.Д. Томе, который подразумевал под этим термином нравы, обычаи, обряды, суеверия, баллады, пословицы и т. п. старых времен. В России первая попытка дать научное определение этому термину была предпринята в энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона, в котором появилась специальная статья Е.В. Аничкова, где автор закрепляет широкое значение термина «фольклор» как описывающего суть «древних верований, предрассудков, обычаев, обрядов, пословиц, заговоров, поговорок, песен и сказок, до сих пор живущих в простонародье по традиции».

В советской фольклористике понятие «фольклор» первым глубоко рассматривал Ю.М. Соколов, который определял фольклор как «устное поэтическое творчество широких народных масс». Отмечая универсальность термина «фольклор», Ю.М. Соколов предлагал для обозначения различных составных его элементов присоединять «определятельные эпитеты – художественный, религиозный, юридический и т. п., указывающие на преобладающую черту избранного исследователем материала».

Фольклор является важной частью народной культуры и обладает специфическими характеристиками. К их числу ученые-фольклористы В.П. Аникин, П.Г. Богатырев, Р.О. Якобсон, В.Е. Гусев, Н.И. Кравцов, С.Г. Лазутин относят устойчивость и в то же время возможность импровизации, моделируемость; избирательность и историческую ограниченность; синкретизм, интегральный характер как проявление единства музыки, поэзии, выразительных движений. Последнюю характеристику отмечал в своих исследованиях Б.Н. Путилов. С позиции филологов М.К. Азадовского, Б.Н. Путилова, Ю.М. Соколова, Н.В. Чистова фольклор как проявление устной словесности, народной поэзии характеризуется такими признаками, как устная форма и народность.

М.К. Азадовский отмечает, что каждое произведение фольклора, являясь поэтическим народным произведением, в то же время выполняет социально-бытовую функцию. По этому признаку выделяются различные жанры фольклора, каждому из которых свойственен свой стиль.

Первые попытки научного осмысления термина отразились в трактовке этого понятия в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. В этом словаре понятие «фольклор» определяется как «народное творчество, совокупность народных обрядовых действий» и выделяется словесный, музыкальный, танцевальный, древнерусский фольклор.

Современная классификация жанров русского народного творчества представлена классификацией Н.И. Кравцовой и С.Г. Лазутиной, где жанры русского народного творчества выделяются на основе критерия принадлежности к обрядам. В соответствии с этой классификацией малые фольклорные жанры можно связать как с содержанием педагогической деятельности в дошкольной организации, так и с событиями в жизни семьи ребенка, например, календарная поэзия дает прекрасные возможности использования ее в связи с календарными датами и праздниками; семейно-бытовая – с событиями в семье ребенка, необрядовая – с событиями в организованной и свободной деятельности ребенка в дошкольном учреждении и дома.

Классификация жанров устного творчества Н.И. Кравцовой,
С.Г. Лазутиной:

Обрядовая поэзия	календарная поэзия	зимний цикл весенний цикл летний цикл осенний цикл
	семейно-бытовая поэзия	родильная свадебная похоронная
Необрядовая поэзия	эпические прозаические жанры	сказки предания легенды былички
	эпические стихотворные жанры	былины исторические песни балладные песни
	лирические стихотворные жанры	песни социального содержания любовные песни семейные песни
	малые лирические жанры	частушки припевки и пр.
	малые нелирические жанры	пословицы поговорки загадки
	драматические тексты и действия	ряженья игры хороводы сцены и пьесы

Г.С. Виноградов в начале XX в. заложил научную основу для исследования детского фольклора. На основании длительных наблюдений им был составлен «Детский народный календарь», а позже издана книга «Детский быт и фольклор» (1925 г.). Классификация детского фольклора, предложенная Г.С. Виноградовым, строилась на основе выделения групп детского фольклора по назначению и характеру бытования. Он выделяет группы игрового и неигрового фольклора.

К игровому фольклору Г.С. Виноградов относит поэзию пестования (материнскую поэзию), игровой фольклор (считалки, же-

ребьевые стихи, приговоры); потешный фольклор (забавы, сочетающие слова и действия – голосянки, сечки или только словесные игры – скороговорки, перевертыши, молчанки).

В неигровом фольклоре Г.С. Виноградов выделял три группы: сатирическую лирику, календарный и бытовой фольклор.

Календарный фольклор включает в себя детские обрядовые песни, заклички и приговоры; группа сатирической лирики – поддевки, дразнилки; бытовой фольклор – загадки, песни, детские сказки, страшилки.

П.В. Шейн классифицировал детский фольклор, прежде всего песни, в соответствии с возрастом детей. Соответственно, он выделял песни, включая колыбельные, прибаутки для детей младенческого и раннего возраста, и песни, которыми дети более старшего возраста сами развлекают себя и других.

Таким образом, детский фольклор в большинстве научных исследований употребляется как синоним термина «малые фольклорные жанры (формы)». Отмечается, что это небольшие по объему фольклорные произведения для детей, исполняемые как детьми, так и взрослыми.

Малые фольклорные формы являются очень эффективным средством развития речи детей раннего возраста. Но не менее важна их роль в работе по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста. Но это направление очень мало представлено в современных психолого-педагогических исследованиях. Наиболее полно модель формирования вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития представлена в исследованиях М.Л. Скуратовской и Е.А. Климкиной (2015, 2016, 2018 гг.). Ими были определены сущностные характеристики малых фольклорных форм, определяющие их коррекционные возможности, разработана методика диагностики уровня сформированности вербальных и невербальных средств общения, представлены принципы, этапы, задачи и средства коррекционной работы.

В исследовании М.Л. Скуратовской и Е.А. Климкиной *малые фольклорные формы* (жанры) определяются как небольшие фольклорные произведения, имеющие определенную педагогиче-

скую направленность, обладающие сущностными характеристиками, определяющими их значимость в развитии речи детей раннего возраста и обеспечивающие эмоциональное и речевое взаимодействие с окружающими.

Сущностные характеристики МФФ, определяющие их значимость в развитии речи детей раннего возраста, представлены ниже.

Категориальные признаки МФФ	Характеристика МФФ
Смысловая завершенность, целостность значения малой фольклорной формы	Для МФФ характерна смысловая завершенность. Она может быть выражена одним предложением, например пословицы, поговорки, либо небольшим текстом, например колыбельные, сказки, потешки
Воспроизводимость и устойчивость элементов	Форма большей части МФФ напоминает законченное произведение, характеризуется простотой и устойчивостью синтаксической структуры благодаря относительному постоянству структурных элементов. Эти характеристики обеспечивают его воспроизводимость
Возможность импровизации	МФФ являются народным произведением, структура и содержание которого изменялись в разные исторические эпохи в соответствии с изменением языка, общественного устройства. Такие изменения были возможны благодаря моделируемости структуры, включению некоторых дополнительных элементов, которые в целом не меняли общего замысла фольклорного произведения
Интегральный характер	Синкретичность МФФ проявляется в соединении текста с музыкой, движением, элементами театрализации
Интерактивность	Большинство МФФ предполагает взаимодействие с ребенком, его активное включение в совместную со взрослым деятельность
Эмоциональность	Содержание МФФ, форма взаимодействия взрослого с ребенком в процессе использования МФФ основываются на эмоциях радости, удивления, восхищения, интереса, удовольствия, заряжают ребенка положительными эмоциями
Дидактичность	МФФ отражают традиции и мудрость народа, сконцентрированные в простой, доступной для ребенка форме (нравственные ценности, формы поведения)

Благодаря своим структурным и языковым особенностям к наиболее эффективным в коррекционно-развивающей работе малым фольклорным формам относятся: колыбельные, потешки, пестушки, поскакушки, прибаутки, небылицы, нелепицы, нескладухи, заклички, хороводные игры.

Колыбельные песенки – это небольшие произведения, предназначенные для убаюкивания малыша, одновременно способствующие развитию речи ребенка. Исполняя колыбельную песенку, можно наблюдать обратную реакцию у ребенка даже в младенческом возрасте: улыбку, взгляд, движения рук, спокойствие. Колыбельные развивают способность воспринимать информацию в виде звука, слова, усваивать национальный колорит языка, основываясь на музыкальной интонации, воспринимать такие характеристики, как темп и ритм. Колыбельные песенки позволяют обогащать словарь, запоминать устойчивые словосочетания. Обогащается также грамматический строй речи.

Прекрасный звуковой материал представлен в *пестушках, прибаутках и потешках*. Эти коротенькие произведения являются толчком для овладения первыми речевыми навыками, фундаментом для вхождения в мир игры, раскрывают сущность окружающего мира.

Особенности этих малых фольклорных форм прекрасно соотносятся с онтогенетическими закономерностями развития мышления и речи детей с первых месяцев жизни. Л.П. Якубинский отмечает, что доречевой период в развитии ребенка характеризуется «фонематическим монизмом», ребенок слушает, воспринимает ритмику, мелодику речи окружающих. Но это время, по словам Ж. Пиаже, является также временем «эхолалий» (гуление и лепет). Пестушки, прибаутки, поскакушки благодаря мелодичности, ритмичности, повторяемости в наибольшей степени подходят для развития доречевых навыков ребенка.

Они организуют музыкальный и поэтический слух, формируют чувство ритма, способствуют овладению диалоговым способом общения, стимулируют развитие памяти. Благодаря активному взаимодействию со взрослым эти первые в жизни ребенка малые фольклорные формы вовлекают его в вербальное общение, формируют двигательные способности, подготавливают развитие предметно-манипулятивной деятельности.

Пестушки, как отмечает М.Н. Мельников, предназначены для поглаживания (массажа) ребенка с первых дней его жизни. Как правило, это сопровождалось незатейливым стихотворным текстом. Разновидностью пестушек являются *поскакушки*, в ходе которых ребенок подскакивает на коленях у взрослого, например, «Ехали мы ехали и в ямку приехали...».

Потешки – это специальные забавы взрослого с ребенком, в которых используют пальчики, ручки, ножки и другие части тела ребенка, например, «Идет коза рогатая...», «Ладушки-ладушки», «Сорока-ворона кашку варила». По мнению М.Н. Мельникова, потешка необходима, чтобы «развеселить, потешить, позабавить ребенка». Но в ней могут быть и наставления. Произносятся потешки нараспев, особым говорком: «У-у-у, полетели, на головку сели».

После потешек, примерно к двум годам, дети начинают осваивать новый вид малых фольклорных жанров – *прибаутки*. Это шуточные рассказы или выражения. Они придают речи юмористический оттенок. М.Н. Мельников отмечает, что прибаутка – это игра на уровне слова, поэтому и появляется она позже, после начала овладения ребенком активной речью. В прибаутках может быть дана картина яркого события или динамичного действия. Так как дети в этом возрасте не способны длительно сосредоточиваться, прибаутки ограничиваются передачей лишь одного эпизода.

К числу прибауток относятся также *небылицы-перевертыши* – особый вид детского фольклора, вся система образов в которых противоречит жизненным реальным наблюдениям. Все действия – сплошная логическая ошибка, вызывающая смех. Исследователи детского фольклора отмечают, что знакомить детей с небылицами, нелепицами можно только после того, как они хорошо познакомятся с реальным миром и реальными событиями. Особенно важно это замечание для детей с ОВЗ.

Произведения малых фольклорных форм (колыбельные, потешки, прибаутки, пестушки, небылицы) могут быть очень эффективны в коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста. Такие особенности, как повторы слов и словосочетаний, ритмизированность, эмоциональная выразительность, соединение речи, движения, а иногда и музыки, привлекают внимание детей с

речевым недоразвитием, позволяют поддерживать интерес к речевому общению со взрослым, помогают активно использовать способность ребенка к подражанию не только в движении, но и в речи.

Еще один вид малых фольклорных форм – *заклички*. Это стихотворные обращения детей к животным, растениям и различным явлениям природы: солнцу, ветру, дождю. Заклички являются элементами древних ритуалов, направленных на контакт человека с природой. Они позволяют ребенку ощутить себя частью природы, почувствовать связь с окружающим миром. Кроме того, обращения, составляющие суть заклички, развивают диалогическую сторону речи ребенка, наполняют речь образными элементами. Т.А. Пескишева, исследуя возможности МФФ для логопедической работы с детьми дошкольного возраста, отмечает, что заклички стимулируют усвоение глаголов в рифмованных строчках («мучки насеите, пирожки затейте»), уменьшительно-ласкательной формы существительных («слетай на небушко, принеси мне хлебушка!»), суффиксального способа словообразования («уж ты гриб-грибовой»).

Интересный фольклорный материал представлен в считалках. *Считалки* использовались детьми в играх для определения очередности выполнения игровых действий. Поэтому их относят к разряду игрового фольклора, как молчанки и жеребьевки.

Рассматривая русский детский фольклор, М.Н. Мельников раскрывает понятие игры. Выделяются *хороводные игры*, которые можно использовать в коррекционно-логопедической работе с детьми раннего возраста. В своем исследовании М.Н. Мельников сетует на гибель хороводных игр: «Радио, телевидение, кино со стороны содержательной, литературно-музыкальной и спортивной игры обусловили неизбежность гибели детских игр с игровыми припевами».

2.3. Диагностика развития вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста

Коррекционно-развивающая работа по формированию вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития должна базироваться на результатах

диагностики уровня их развития. Такой подход обеспечит верное определение задач педагогической работы, соответствующих методов и средств коррекционно-развивающего воздействия.

Структура диагностики развития вербальных и невербальных средств общения детей третьего года жизни с задержкой речевого развития включает в себя изучение анамнестических данных, диагностику сенсомоторного уровня речи; анализ сформированности речевой способности как отражения индивидуального уровня владения (понимания) и использования речевых, экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения, а также изучение мотивационно-потребностного компонента речевой деятельности (М.Л. Скуратовская, Е.А. Климкина).

I. Изучение *мотивационно-потребностной сферы* проводится путем наблюдений за ребенком в ходе свободной и специально организованной деятельности. С этой целью используется диагностическая ситуация «Пассивный взрослый», а также игровые задания: «Покорми, напои куклу», «Покачай куклу», «Уложи куклу спать» (Ю.В. Герасименко, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой и др.).

Признаками отклонений в развитии мотивационно-потребностной сферы являются такие показатели, как отсутствие речевой активности и молчаливое ожидание обращения, выделенные в исследовании Е.В. Шереметьевой.

Для высокого уровня развития данного компонента характерны выраженная активность и инициативность ребенка в общении вне зависимости от поведения взрослого. Это может проявляться в стремлении привлечь внимание взрослого к игрушкам или предметам, находящимся в комнате, в активных попытках ребенка передать свои эмоции, сообщить о потребностях, получить его одобрение или помощь, в активных откликах на инициативы взрослого.

Для среднего уровня развития характерна избирательная активность ребенка, которая во многом определяется уровнем активности взрослого. При этом возможны различия в активности и инициативности: проявляя собственную инициативу к взаимодействию со взрослым, ребенок не всегда откликается на инициативу

взрослого или, наоборот, активно реагируя на инициативу взрослого, ребенок не проявляет собственной инициативности в установлении взаимодействия.

Низкий уровень характеризуется малой инициативностью ребенка, низким интересом к совместной и индивидуальной деятельности, сниженной потребностью в общении.

II. Изучение *сенсомоторного уровня речи* строится с учетом рекомендаций Ю.В. Герасименко, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой и начинается с исследования особенностей развития речевой моторики.

Обследование *речевой моторики* включает два раздела: обследование артикуляционной и обследование мимической моторики.

При обследовании артикуляционной моторики отмечаются особенности произвольных движений органов артикуляционного аппарата во время жевания, глотания, откусывания, во время эмоциональных реакций (смеха, плача, крика). При обследовании мимической моторики отмечается сформированность произвольных движений в мимической мускулатуре: нахмурить или поднять брови, зажмуриться, надуть щеки (по показу и слову). По каждому из разделов обследования речевой моторики выставляются баллы по прогрессивной шкале от 0 до 3 баллов, которые затем суммируются и по итоговому значению (максимальное количество – 6 баллов) определяется уровень развития речевой моторики: высокий, средний или низкий.

В содержание диагностики сенсомоторного уровня речи входит также обследование уровня сформированности *слухового внимания и фонематического слуха*.

С этой целью предлагаются игровые задания: «Угадай, что звучит», «Угадай, кто тебя позвал»; задания на умение различать звуки и звукоподражания, узнавать близкие по звучанию слова. По результатам диагностики выделяются три уровня: высокий, средний и низкий.

Для высокого уровня характерно:

- речевая моторика – достаточное развитие артикуляционной, мимической моторики, что проявляется как в речи, так и при выполнении произвольных движений. Наиболее характерная оценка – 5–6 баллов;

– слуховое внимание и фонематический слух – ребенок проявляет внимание к речевым и неречевым звукам, понимает и различает близкие по звучанию слова. Наиболее характерная оценка – 3 балла.

Показатели среднего уровня:

– речевая моторика – слабости артикуляционной и мимической моторики, что проявляется в затруднении в выполнении произвольных движений (улыбнуться, нахмурить брови, при глотании и жевании), произнесении звуков речи. Наиболее характерная оценка – 3–4 балла;

– слуховое внимание и фонематический слух – ребенок не всегда откликается, когда его зовут, не всегда обращает внимание на звучащие предметы, может неправильно понять значение некоторых слов, близких по звучанию. Наиболее характерная оценка – 2 балла.

Низкий уровень характеризуется:

– речевая моторика – значительными нарушениями артикуляционной и мимической моторики, обусловленными нарушением иннервации, что приводит к выраженным затруднениям в выполнении как неречевых, так и речевых действий. Наиболее характерная оценка – 0–2 балла;

– слуховое внимание и фонематический слух – дети чаще всего не обращают внимания на речь окружающих, различение слов, близких по звучанию, им недоступно, испытывают трудности в определении звучащих предметов. Наиболее характерная оценка – 1 балл.

III. Изучение *сформированности вербальных и невербальных средств общения* (понимание и использование речевых, экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения) (Л.Н. Галигузова, Ю.В. Герасименко, О.Е. Громов, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова, Г.Н. Соломатина, Е.А. Стребелева).

III.1. Понимание и использование речевых средств общения диагностируется в ходе целенаправленных наблюдений за речью, которые проводятся как педагогами, так и родителями ребенка с фиксацией результатов в специально подготовленных протоколах, также используются задания, предлагаемые в игровой форме: показать названную картинку, взять игрушку, выполнить действие по словесной инструкции с использованием фраз. Обращается

внимание на уровень использования речевых средств при выполнении заданий. Для оценки понимания и употребления речевых средств общения используется опросник «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста».

III.1.1. Понимание речевых средств общения.

Детям предлагается показать картинку, взять игрушку, выполнить действие. При этом отмечается наличие реакции на обращение и ее адекватность. Исследование проводится совместно с родителями, которые заполняют опросник.

Проверяется следующее:

1. Понимание лексических средств (отдельных слов) (с 2 лет). В содержание обследования включаются следующие лексические категории: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, предлоги, местоимения.

Уровни развития понимания лексических средств. Высокий уровень – ребенок правильно понимает более 70 % слов из опросника. Средний уровень – ребенок правильно понимает от 45 до 70 % слов из опросника. Низкий уровень – ребенок правильно понимает менее 45 % слов из опросника.

2. Понимание фразовой речи. Проверяется понимание одноступенчатых и двухступенчатых инструкций с использованием фраз в процессе выполнения заданий.

Уровни развития понимания фразовой речи. Высокий уровень – ребенок понимает и правильно выполняет все предлагаемые одноступенчатые и двухступенчатые инструкции. Средний уровень – характерно правильное понимание и выполнение в основном одноступенчатых инструкций. Двухступенчатые инструкции либо понимаются и выполняются частично (одно задание из двух), либо совсем не воспринимаются. Низкий уровень проявляется в отсутствии выполнения двухступенчатых и большинства или всех одноступенчатых инструкций. Ребенок, как правило, не понимает обращенную речь, не реагирует на задания.

3. Понимание некоторых грамматических категорий. Проверяется понимание форм единственного и множественного числа существительных и понимание некоторых простых предлогов.

Уровни развития понимания простых предлогов. Высокий уровень – ребенок понимает и выполняет все инструкции, понимает значения 6–7 простых предлогов. Средний уровень – ребенок понимает 3–5 простых предлогов, поэтому при выполнении инструкции возникают затруднения, ошибки. Низкий уровень – ребенок понимает 1–2 простых предлога или совсем не понимает значения простых предлогов, задания выполняются неверно или не выполняются совсем.

III.1.2. Использование речевых средств общения.

В процессе взаимодействия с ребенком в условиях специально организованной среды (игрушки, серии картинок) осуществляется наблюдение за речью. Результаты наблюдений по выделенным параметрам фиксируются в специальных протоколах. Наблюдение за речью детей ведется педагогами в ходе наблюдения за детьми в естественных и специально организованных условиях и родителями – в домашних условиях. С родителями и педагогами проводятся специальные консультации, в ходе которых объясняются задачи и организация наблюдений, способы заполнения протоколов.

Проверяется: использование лексических средств, использование некоторых грамматических категорий (использование форм единственного и множественного числа существительных и некоторых простых предлогов), использование фразы, развитие звукопроизношения.

Уровни использования лексических средств. Для высокого уровня характерно использование в речи более 70 % и выше слов из опросника, правильное соотношение картинки (предметов) с предложенными словами (действиями). Для среднего уровня характерно от 50 до 70 % слов из опросника, наличие ошибок при соотнесении картинок (предметов) с предложенными словами (действиями). Для низкого уровня характерно использование ниже 50 % слов из опросника, неумение соотнести картинки (предметы) с предложенными словами (действиями), использование в речи лепетных слов и звукоподражаний.

Уровни использования грамматических категорий. Использование форм единственного и множественного числа существительных.

Для высокого уровня характерно правильное называние 5 пар картинок (слова в единственном и множественном числе). Средний уровень – в некоторых случаях допускаются ошибки при выполнении заданий, правильное называние 3–4 пар картинок (предметов) в единственном и множественном числе. Для низкого уровня характерно отсутствие форм единственного и множественного числа в речи (слова-корни, лепетные слова, звукоподражания) либо правильное называние 1–2 пары слов.

Использование простых предлогов «у», «с», «под», «в», «на», «по», «за».

Для высокого уровня характерно в основном правильное использование предлогов с существительными (6–7 предлогов). Для среднего уровня характерны частые ошибки или пропуски предлогов, использование 4–5 предлогов. Для низкого уровня характерно использование до трех предлогов (из диагностируемых семи), ошибки в их использовании или отсутствие предлогов в речи ребенка.

Уровни использования фразовой речи. Для высокого уровня характерно использование фразы из двух-трех полноценных слов. Для среднего уровня характерно использование наряду с фразами из 1–2 слов, лепетных фраз, фраз, включающих звукоподражания. Для низкого уровня характерно использование лепетной фразы, слов-звукоподражаний, жестов.

Уровни развития звукопроизношения. Высокий уровень – ребенок использует в речи гласные звуки и согласные: губно-губные, губно-зубные, переднеязычные и заднеязычные, отдельные соноры или свистящие. Средний уровень – ребенок использует в речи гласные звуки, согласные: губно-губные, губно-зубные, отдельные переднеязычные и заднеязычные. Низкий уровень – ребенок использует в речи в основном отдельные гласные и отдельные согласные раннего онтогенеза.

III.2. Экспрессивно-мимические средства общения.

Понимание и использование экспрессивно-мимических средств общения (мимика, жесты, интонация) диагностируется

в ходе организованной совместной деятельности. Создаются ситуации для эмоционального реагирования ребенка – похвала за выполненное действие, запрет, эмоциональная игровая ситуация, неожиданное прекращение игровых действий со стороны взрослого.

Проверяется: наличие зрительного контакта, улыбки, смеха, отрицательных эмоций (недовольство, обида), выраженность мимики, использование выразительных жестов (указание на предмет, движения руки и тела в сторону предмета с одновременным взглядом в глаза взрослому, жесты просьбы и отказа и др.).

Характеристика уровней понимания и использования экспрессивно-мимических средств общения. Для *высокого уровня* характерны разнообразие мимических средств общения, адекватность их использования, понимание интонации и мимики взрослого, способность «заражаться» эмоциями взрослого. Для *среднего уровня* характерны незначительный набор и слабая выраженность эмоционально-мимических средств, используемых для общения с окружающими, нечастое их использование. Отсутствие в некоторых случаях адекватного эмоционально-мимического реагирования на ситуации общения, что свидетельствует о затруднениях в понимании интонации, мимики взрослого. *Низкий уровень* характеризуется бедным набором эмоционально-выразительных средств, редким их использованием (редко улыбается, мимика невыразительна), низкой инициативностью в использовании эмоционально-выразительных средств, слабым пониманием и неадекватностью реагирования на используемые окружающими средства.

III.3. Предметно-действенные средства общения. Оценка понимания и использования предметно-действенных средств общения проводится в ходе диагностических ситуаций «Пассивный взрослый», «Совместная игра со взрослым», в ходе которых обращается внимание на наличие предметных действий. Например, ребенок протягивает и вкладывает в руки взрослого игрушку или протягивает ему какой-либо предмет, чтобы вместе поиграть с ним, демонстрирует ему свои действия, чередует собственные действия с действиями взрослого и пр.

Проверяется: наличие и разнообразие предметно-действенных средств общения, используемых ребенком.

Характеристика уровней понимания и использования предметно-действенных средств общения. Для *высокого уровня* характерны разнообразный набор предметно-действенных средств общения: выразительные действия, направленные на организацию, поддержание совместной деятельности, демонстрацию собственной деятельности, стремление заинтересовать взрослого в совместной деятельности, просьбы, связанные с какой-либо деятельностью (подать, помочь, поиграть и т. д.). Все средства используются адекватно. Ребенок проявляет активность и инициативность во всех видах деятельности. Понимает и поддерживает инициативу взрослого в организации общения с использованием предметно-действенных средств. У детей со *средним уровнем* наблюдается недостаточный объем и однообразие используемых предметно-действенных средств общения. Снижена инициативность, активность проявляется только при условии высокой активности взрослого. *Низкий уровень* характеризуется бедным набором предметно-действенных средств общения. Ребенок редко использует их для общения со взрослым. Не проявляет инициативности в организации и осуществлении совместной деятельности, снижена активность. Слабо откликается на активность взрослого в организации предметно-действенного общения. Собственные действия с предметами могут характеризоваться неадекватностью.

Педагогическое обследование завершается анализом полученных данных в форме заключения.

2.4. Коррекционно-развивающая работа по формированию вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста

В соответствии с разработанной в исследовании М.Л. Скуратовской и Е.А. Климкиной моделью формирования вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, *цель* коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития

заключается в формировании вербальных и невербальных средств общения на основе развития общей и речевой подражательности в процессе эмоционально положительного взаимодействия со взрослыми в различных видах детской деятельности.

Задачи коррекционно-педагогической работы:

- 1) выявление уровня развития речи и владения средствами вербального и невербального общения у детей раннего возраста;
- 2) расширение спектра невербальных средств общения (жесты, мимика, зрительный контакт, интонированные вокализации и другие);
- 3) стимулирование использования вербальных средств общения с помощью малых фольклорных форм;
- 4) формирование простых коммуникативных единиц (лепетное предложение, простое предложение) в процессе взаимодействия с ребенком с использованием малых фольклорных форм;
- 5) развитие коммуникативной функции речи в процессе общения с ребенком с использованием малых фольклорных форм.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию речи и формированию вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития строится с учетом принципов, реализация которых определяется возрастными особенностями детей раннего возраста и задачами исследования.

Принцип развития ориентирует на учет закономерностей речевого развития ребенка, условий, которые определяют нормальный ход развития речевого и психического развития в раннем возрасте. Этот принцип лежит в основе определения онтогенетически обоснованной последовательности формирования средств общения, в учете ведущего вида деятельности при определении методических приемов педагогической работы.

Принцип системного подхода предполагает понимание сложности, многокомпонентности строения речи, которая включает структурный и динамический компоненты.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития раскрывает значение уровня развития сенсорных и моторных функций, мотивационной и эмоциональной сфер для развития речи, процесса овладения вербальными и невербальными средствами общения.

Принцип природосообразности ориентирует на учет социальных и биологических факторов, определяющих характер речевого развития, а также на учет онтогенетических закономерностей овладения языком, вербальными и невербальными средствами общения.

Принцип комплексного воздействия направлен на интеграцию развивающих взаимодействий со стороны педагогов и специалистов детского сада (воспитателя, музыкального руководителя, логопеда, психолога) и родителей ребенка раннего возраста, что позволяет обеспечить коммуникативную направленность развивающей среды, ее расширение за рамки образовательного учреждения.

Принцип опоры на кинестетическую афферентацию ориентирует на использование таких малых фольклорных форм, которые предполагают тактильное взаимодействие, элементы массажа, развитие подражательности и выполнения действий по принципу «рука в руке». Это развивает у ребенка возможность чувствовать и, как следствие, контролировать движения речевых органов, формирует обратную связь, которая помогает быстрее и эффективнее овладеть речевыми навыками.

Направления работы:

1. Развитие сенсомоторных функций, лежащих в основе речи и речевого общения.
2. Развитие подражательности как основы овладения средствами общения и формирования речи ребенка раннего возраста.
3. Развитие понимания и использования невербальных средств общения, расширение их спектра.
4. Развитие понимания и использования вербальных средств общения.
5. Развитие коммуникативной функции речи и формирование простых коммуникативных единиц в виде лепетного и простого предложения.

Эти направления реализуются последовательно-параллельно, что отражено в этапах коррекционно-педагогической работы.

Средства решения коррекционно-педагогических задач

Основным средством решения коррекционно-педагогических задач являются малые фольклорные формы. В соответствии

с этапами коррекционно-педагогической работы по формированию вербальных и невербальных средств общения и решаемыми задачами группы малых фольклорных форм систематизированы следующим образом:

Задачи коррекционно-педагогической работы	Группы малых фольклорных форм
Сенсомоторное развитие ребенка и стимулирование подражательности	МФФ, обеспечивающие развитие тактильных ощущений, тактильного взаимодействия
	МФФ, обеспечивающие развитие подражательности
	МФФ, обеспечивающие развитие двигательных функций, включая элементы массажа
Формирование невербальных и вербальных средств общения	МФФ, требующие невербального ответа и способствующие расширению спектра невербальных средств общения
	МФФ, требующие вербального ответа, проговариванием слога, слова, вербального диалога

Этапы коррекционно-педагогической работы по развитию вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста с использованием малых фольклорных форм:

1. Подготовительный этап (индивидуальное эмоционально значимое высказывание).

Цель – овладение невербальными и первыми вербальными средствами общения в ходе предметно-действенного и ситуативно-делового общения на основе развития детской подражательности с использованием МФФ.

Специфика задач, решаемых на данном этапе, обусловлена нейрофизиологическими и нейропсихологическими закономерностями раннего возраста, связанными с гетерохронностью формирования психических функций, межполушарной асимметрией, особой ролью правого полушария в развитии речи в раннем возрасте.

Основной вектор внимания на этом этапе должен быть направлен на развитие сенсомоторного уровня речевой деятельности, стимуляцию развития перцептивных действий и на их основе –

формирование слухового восприятия (включая фонематическое восприятие), зрительного и тактильного восприятия, что в комплексе составляет полисенсорную основу овладения словом.

Внимание должно быть уделено также овладению невербальными средствами общения – экспрессивно-мимическим и предметно-действенным.

С этой целью используются песенки, пестушки, потешки, поскакушки, колыбельные, направленные на развитие подражательности и на сенсомоторное развитие ребенка – развитие тактильных ощущений, тактильного взаимодействия, двигательных функций, включая элементы массажа, а также малые фольклорные формы, требующие невербального ответа и подготавливающие развитие речи ребенка.

Стимулируется начало овладения речевыми средствами общения. Эта задача решается параллельно и на основе развития детской подражательности (пестушки, потешки, направленные на развитие подражательности, сначала двигательной, а затем голосовой и речевой).

Благодаря способности подражать действиям взрослых ребенок овладевает навыками по самообслуживанию, осваивает игру, у него формируется речь. Поэтому на первом этапе коррекционно-педагогической работы проводятся специальные игры с использованием малых фольклорных форм, позволяющие развить подражательность ребенка сначала на уровне движений и действий, а затем на речевом уровне путем стимулирования повторения сначала слогов, а позже слов и элементарных фраз.

Последовательность в решении коррекционно-педагогических задач по овладению вербальными и невербальными средствами общения на этом этапе выстраивается в соответствии с закономерностями речевого развития, цикличностью процесса речевого развития (развитие сенсомоторной базы, понимания речи и детской подражательности составят внутренний ресурс, на основе которого начнется развертывание внешней речи, предполагающей общение с использованием невербальных и вербальных средств общения).

С целью развития понимания речи детей с задержкой речевого развития используется прием неоднократного сочетания ситуативных действий со словом (потешкой, песенкой, пестушкой, поскакушкой): «ладушки», «сорока», «баю-бай».

Малые фольклорные формы включаются в действия ребенка (игровые действия, режимные моменты, передвижение, наблюдение явлений, выполнение действий). Таким образом, формируется ситуативное понимание слов – названий действий, предметов обихода, растений, животных, некоторых явлений природы (онтогенетически соответствует второму году жизни).

На этой основе проводится работа по развитию способности подражать действиям, а затем слогам, которых в речи ребенка еще нет, первым лепетным словам и словам-звукоподражаниям. Для этого используются потешки, пестушки, поскакушки для отработки определенного слога, стимулирования их появления в активной речи ребенка, например: «Ай, ду-ду-ду-ду, сидит ворон на дубу. Он играет во трубу, во серебряную! Ду-ду-ду-ду-ду-ду!».

Таким образом, основными *задачами* коррекционно-педагогической работы на первом этапе являются:

1. Формирование слухового (включая фонематическое), зрительного и тактильного восприятия на основе стимулирования развития перцептивных действий.

2. Развитие ситуативного понимания названий предметов, явлений, действий.

3. Развитие подражания в ходе игр с использованием МФФ:

- а) действиям (общее подражание);

- б) слогам, словам, первым фразам (речевое подражание).

4. Овладение невербальными средствами общения – экспрессивно-мимическим и предметно-действенным в ходе совместных игр с использованием МФФ.

5. Овладение первыми вербальными средствами общения (слоги, слова, лепетная фраза).

Результат: у ребенка развивается подражательность общая и речевая, формируется интерес к взаимодействию со взрослым и на этой основе развивается индивидуальное, эмоционально значимое высказывание с использованием невербальных и первых вербальных средств. Начинает развиваться коммуникативная функция речи.

2. Коммуникативный этап (социальное, ориентированное на взаимодействие с другими, высказывание).

Цель: овладение основной коммуникативной единицей – предложением на основе освоения вербальных и дальнейшего совершенствования невербальных средств общения.

Качественные изменения на этом этапе обусловлены возрастанием роли левого полушария, созреванием таламо-кортикальных полей и, как следствие, созданием физиологической базы для развития произвольности и осознанности, развития коммуникативной функции речи, для сознательного и произвольного использования речевых средств, построения развернутого высказывания (онтогенетически эти процессы характерны для третьего года жизни ребенка).

Эмоционально-чувственный опыт постепенно переходит в образный план, способствуя развитию наглядно-образного мышления и обобщающей функции слова. Ребенок становится способен проводить аналогии между действиями в потешках и действиями в реальной жизни. Названные изменения способствуют развитию высших психических функций – памяти, фонематического слуха, которые создают необходимую базу для развития речи ребенка. При этом продолжается дальнейшее развитие и использование невербальных средств общения – экспрессивно-мимических и предметно-действенных.

Учитывая онтогенетические закономерности, основной вектор внимания на этом этапе должен быть направлен на овладение вербальными средствами общения при активном использовании и совершенствовании невербальных средств общения. При этом освоение ребенком основных языковых единиц – номинативных (слово) и строевых (звуки, фонемы, слоги, интонаемы, морфемы, модели слов) должно осуществляться параллельно и в ходе овладения коммуникативной единицей – предложением (а позднее – связным высказыванием, текстом).

Спектр малых фольклорных форм, позволяющих решать возросшие задачи второго этапа, расширяется. Помимо песенок, колыбельных, потешек, пестушек, поскакушек могут быть использованы также прибаутки, небылицы, нелепицы, нескладухи, залички, хороводные игры.

Выделенные этапы отражают динамику и направление формирования речи и речевого общения от накопления речевых и неречевых средств к их активному использованию в процессе общения. Эти этапы являются последовательно-параллельными. В случае отсутствия речи у ребенка первоначально реализуются задачи первого этапа. Работа на первом этапе подготавливает базу для последующей коррекционно-педагогической работы уже над речевыми средствами общения.

Второй этап предполагает активную стимуляцию овладения ребенком языковыми средствами общения, их включение в предложения. Идет постепенное замещение одних средств общения другими, более высокого уровня. При этом поддерживается и расширяется способность ребенка использовать невербальные средства общения.

Задачи:

1. Развитие фонематического слуха, слухового внимания и памяти.
2. Развитие понимания слов, фраз как в конкретной ситуации, так и не связанных с ситуацией общения.
3. Расширение разнообразия и объема вербальных средств общения в активной речи ребенка.
4. Овладение структурой простой фразы, ее усложнение в ходе практического использования в играх с МФФ.
5. Совершенствование использования невербальных средств общения, их постепенное замещение вербальными средствами.

Результат: появление в активной речи предложения, дальнейшее развитие коммуникативной функции речи, расширение спектра вербальных средств общения (номинативных и строевых), развитие внеситуативного понимания речи.

Следует отметить, что при сохранении последовательности в решении задач этапов, что связано с закономерностями развития речи в онтогенезе, сроки прохождения этапов могут варьироваться в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка раннего возраста, обусловленными характером (задержка, нарушение) и выраженностью отклонений в речевом развитии.

Поэтапная динамика задач коррекционно-педагогической работы по формированию вербальных и невербальных средств общения с использованием малых фольклорных форм

Первый этап

1. Формирование слухового восприятия (включая фонематическое восприятие), зрительного и тактильного восприятия на основе стимулирования развития перцептивных действий.

2. Развитие ситуативного понимания названий предметов, явлений, действий.

3. Развитие подражания в ходе игр с использованием МФФ:

а) действиям (общее подражание);

б) слогам, словам, первым лепетным фразам (речевое подражание).

4. Овладение невербальными средствами общения – экспрессивно-мимическим и предметно-действенным в ходе совместных игр с использованием МФФ.

5. Овладение первыми вербальными средствами общения (слоги, слова, лепетная фраза)

Второй этап

1. Развитие фонематического слуха, слухового внимания и памяти.

2. Развитие понимания слов, фраз как в конкретной ситуации, так и вне.

3. Совершенствование использования невербальных средств общения, их постепенное замещение вербальными средствами.

4. Расширение разнообразия и объема вербальных средств общения в активной речи ребенка.

5. Овладение структурой простой фразы, ее усложнение в ходе практического использования в играх с МФФ

Условия эффективности формирования вербальных и невербальных средств общения в ходе целенаправленной коррекционно-педагогической работы с использованием малых фольклорных форм:

1. Соответствие содержания и формы воздействий (воспитательных, коррекционно-развивающих) онтогенетическим закономерностям раннего возраста. В соответствии с теорией

Л.С. Выготского о взаимовлиянии и взаимозависимости развития речи и высших психических функций вектор направленности коррекционно-развивающих и воспитательных воздействий должен быть обусловлен онтогенетическими особенностями развития высших психических функций.

Для этапа раннего речевого онтогенеза важнейшим условием является развитие восприятия. Поэтому основное внимание в этот период уделяется развитию перцептивных действий ребенка, которые в дальнейшем обеспечивают формирование сенсорных способностей и на их основе – высших психических функций. Б.Г. Ананьев отмечал, что в раннем возрасте благодаря слуховому восприятию звучащее слово сливается с объектами и явлениями окружающей действительности, благодаря чему у ребенка появляются первые слова и словоформы. В это же время развитие зрительного восприятия формирует чувственную основу речи, обеспечивая ребенка необходимой зрительной информацией (зрительными образами). Целостный, полисенсорный образ дополняется тактильными и кинестетическими ощущениями, в результате чего создается необходимая сенсорная основа для овладения словом. Прикладной аспект этих исследований подтверждает необходимость приоритетного развития сенсомоторного уровня речевой деятельности, использование таких методов в работе по речевому развитию детей на раннем этапе онтогенеза, которые обеспечат формирование полимодальных сенсорных комплексов как основы овладения ребенком словом, в частности, развития фонематического слуха, кинестетических ощущений, артикуляционных движений, без чего невозможно овладение ребенком вербальными средствами общения по образцу слышимой речи окружающих.

В соответствии с онтогенезом речевого развития выстроены этапы коррекционно-педагогической работы и решаемые на каждом этапе задачи, предполагающие последовательно-параллельное формирование сенсомоторной базы речи, овладение невербальными, а затем вербальными средствами общения на основе специальной работы по формированию общей и речевой подражательности. Кроме того, при овладении вербальными средствами общения стимулирование использования детьми гласных звуков, слов, фраз также соответствует онтогенетическим закономерностям формирования речи.

2. Использование в качестве основного средства коррекционно-развивающего воздействия малых фольклорных форм. Фольклорные произведения содержат универсальный звуковой состав для овладения первыми речевыми навыками. Простота синтаксических конструкций, их интонационная выразительность и эмоциональность, неоднократно повторяющиеся слова, фразы, восклицания способствуют их запоминанию и употреблению на основе развития подражательности. Малые фольклорные формы могут быть использованы на всех этапах для решения задач начиная от обучения детей понимать названия движений и повторять эти движения под попевку и заканчивая формированием фразовой и связной речи.

3. Оптимальная интенсивность целенаправленных коммуникативных воздействий. Отмеченные выше эмоциональность, повторяемость и простота, присущие МФФ, позволяют их использовать на протяжении всего дня во время пребывания ребенка в дошкольном учреждении, а также дома. Адекватная обогащенность внешней среды (натуральной и социокультурной), ее изменчивость и константность должны находиться в оптимальном соотношении.

Реализация этого условия – включение в коррекционно-педагогическую работу всех специалистов, работающих с детьми раннего возраста в ДООУ: воспитателей, помощников воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, а также логопеда и психолога.

Особенность малых фольклорных средств позволяет использовать их не только во всех видах детской деятельности – организованной и свободной, но и во время режимных моментов в течение всего дня пребывания детей в учреждении.

4. Развитие детской подражательности как основы овладения вербальными и невербальными средствами общения. Овладение вербальными и невербальными средствами общения развивается у ребенка в процессе взаимодействия с окружающими и подражания их действиям. Уже во втором полугодии первого года жизни у ребенка в норме формируется речевая подражательность в процессе речевого общения со взрослыми (Л.Н. Павлова). Малыш прислушивается, замирает на какое-то мгновение, всматривается в лицо говорящего. Повторяющиеся слова, звукосочетания, фразы, адресованные ребенку первых месяцев, побуждают его не-

вольно вслушиваться в звучащую речь. А на основе развивающейся подражательной способности у ребенка формируются речевые навыки общения на основе врожденных схем взаимодействия с использованием мимических и интонационных средств, эмоциональных лепетных псевдослов, а позже позднего мелодического лепета, псевдосинтагм и модулированных лепетных монологов. В дальнейшем на основе подражательной способности и формирующегося фонематического слуха, внимания, памяти ребенок начинает овладевать первыми речевыми средствами общения.

Важной особенностью МФФ, обеспечивающей развитие детской подражательности, является то, что они обеспечивают эмоциональный, телесный, зрительный, слуховой контакт с ребенком (О.В. Рубан).

5. *Социальная востребованность речевой функции.* Идея Л.С. Выготского о социальном опосредовании психической деятельности человека лежит в основе данного условия. В значительной степени эффективность развития речи будет зависеть от того, насколько речевое общение востребовано, необходимо в повседневной жизни ребенка. Е.Н. Винарская обращала внимание на то, что сензитивные возможности раннего возраста в отношении развития речи ребенка могут так и остаться возможностями, если не будут соблюдены условия эмоционального взаимодействия с ребенком и достаточности речевых контактов.

В раннем возрасте, как отмечает М.И. Лисина, речь у детей возникает только в том случае, если у них имеется эмоциональный контакт со взрослым (он обуславливает желание ребенка что-то сказать взрослому); если взрослый выполняет вместе с ребенком общую деятельность (она дает повод детям для словесного обращения к взрослому, обуславливает, что именно будет ими сказано); и, наконец, если у ребенка есть опыт восприятия членораздельной речи взрослого и некоторые собственные попытки вокализации (они обуславливают знание ребенка, как сказать то, что он желает, понимание им того, что свое желание ему следует именно высказать). Время появления речи и темп ее развития зависят от того, как сложилось общение у ребенка на довербальном этапе, так как только полученные навыки общения на этом, более раннем, довербальном, уровне могут подготовить почву для более сложного общения с использованием вербальных средств [11].

Вопросы и задания

1. Перечислите вербальные и невербальные средства общения. Какова их последовательность появления в онтогенезе?

2. Каковы условия успешного овладения вербальными и невербальными средствами общения ребенком раннего возраста?

3. Дайте определение понятию «малые фольклорные формы». Чем объясняются большие коррекционно-развивающие возможности малых фольклорных форм в развитии речевого общения у детей раннего возраста?

4. Раскройте сущностные характеристики малых фольклорных форм.

5. Приведите пример малой фольклорной формы, позволяющей развивать невербальные средства общения (вербальные средства общения).

6. Назовите направления и методы диагностики развития вербальных и невербальных средств общения детей третьего года жизни. Каковы критерии развития речевых, предметно-действенных, экспрессивно-мимических средств общения?

7. Назовите цель и задачи коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития по формированию вербальных и невербальных средств общения.

8. Перечислите и раскройте принципы коррекционно-педагогической работы по формированию вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста.

9. Назовите направления коррекционно-развивающей работы по формированию вербальных и невербальных средств общения.

10. Раскройте цель, основной вектор педагогического внимания и задачи подготовительного этапа коррекционно-педагогической работы по формированию вербальных и невербальных средств общения.

11. Раскройте цель, основной вектор педагогического внимания и задачи коммуникативного этапа коррекционно-педагогической работы по формированию вербальных и невербальных средств общения.

12. В чем особенность использования малых фольклорных форм на подготовительном и коммуникативном этапах коррекционно-педагогической работы?

Рекомендуемая литература

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М.: Медицина, 1974. 304 с.
2. Баранова М.Л., Макарова Н.В. Ранний возраст: организация психолого-педагогической помощи детям в ДОУ. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 240 с.
3. Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Возрастная фонетика. Томск: STT, 2001. 284 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: КДУ, 1999. 334 с.
6. Гончарова Е.Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. 2009. № 1. С. 45–50.
7. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Полиграф сервис, 1998. 336 с.
8. Исследования, опередившие время. Наследие // Альманах Института коррекционной педагогики. 2015. № 22. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-22/>
9. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция Исправление недостатков характера у детей и подростков. 2-е изд. М.: Просвещение, 1994. 223 с.
10. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. «ЗП-реабилитация» детей после кохлеарной имплантации – поворот в развитии сурдопедагогики // Дефектология. 2018. № 2. С. 3–13.
11. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997.
12. Малофеев Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: материалы конференции; сост. Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян. М.: Полиграф сервис, 2003. С. 5–12.
13. Павлова Н.Н. Активизация психического развития детей раннего возраста с множественными нарушениями средствами коррекционной педагогики: дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 184 с.

14. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Педагогическая коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни // Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни : методическое пособие / сост.: Г.А. Таватркиладзе, Н.Д. Шматко. М.: Экзамен, 2005. 128 с. URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/diagnostika-i-korrekcija-narushennoj-sluhovoij-4082>

15. Разенкова Ю.А. Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. Сообщение 1 // Дефектология. 2015. № 3. С. 18–28.

16. Разенкова Ю.А. Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. Сообщение 2 // Дефектология. 2015. № 4. С. 3–17.

17. Скуратовская М.Л., Климкина Е.А. Сущностные характеристики малых фольклорных форм как средства развития речи детей раннего возраста // Культура. Наука. Интеграция. 2015. № 2 (30). С. 53–58.

18. Скуратовская М.Л., Климкина Е.А. Формирование коммуникативных навыков у детей раннего возраста с задержкой речевого развития с использованием средств народного фольклора / Социокультурные проблемы развития образования в условиях проектного управления: сборник научных трудов научно-практической конференции с международным участием (22–23 марта 2018 г.) / под ред. И.В. Абакумовой, М.Ю. Елагиной, И.В. Чумак. М.: Изд-во «КРЕДО», 2018.

19. Скуратовская М.Л., Климкина Е.А. Особенности развития речи детей третьего года жизни с задержкой речевого развития // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4 (Часть II). С. 256–265.

20. Скуратовская М.Л., Климкина Е.А. Преодоление задержки речевого развития у детей раннего возраста в ходе коррекционной работы с использованием малых фольклорных форм // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. № 4. С. 223–230.

Оглавление

Предисловие.....	3
1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ.....	4
1.1. Становление ранней помощи в России: историче- ский обзор.....	4
1.2. Нормативно-правовые основы ранней помощи.....	12
1.3. Организация и содержание ранней помощи.....	14
2. ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАРОДНОГО ФОЛЬКЛОРА.....	41
2.1. Закономерности овладения вербальными и невер- бальными средствами общения в раннем возрасте....	41
2.2. Коррекционно-развивающие возможности малых фольклорных форм.....	48
2.3. Диагностика развития вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста.....	55
2.4. Коррекционно-развивающая работа по формирова- нию вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста.....	63
Рекомендуемая литература.....	76

Учебное издание

Скуратовская Марина Леонидовна
Климкина Елена Александровна

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Редактор М.А. Тур

Компьютерная обработка: С.Ю. Матузова

В печать 23.12.2021.

Формат 60×84/16. Объем 4,9 усл. п. л.

Тираж 100 экз. Заказ № 355. Цена свободная

Издательский центр ДГТУ

Адрес университета и полиграфического предприятия:

344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1.